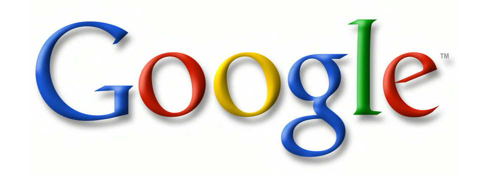
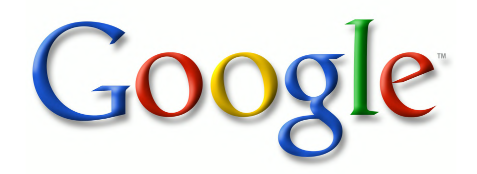
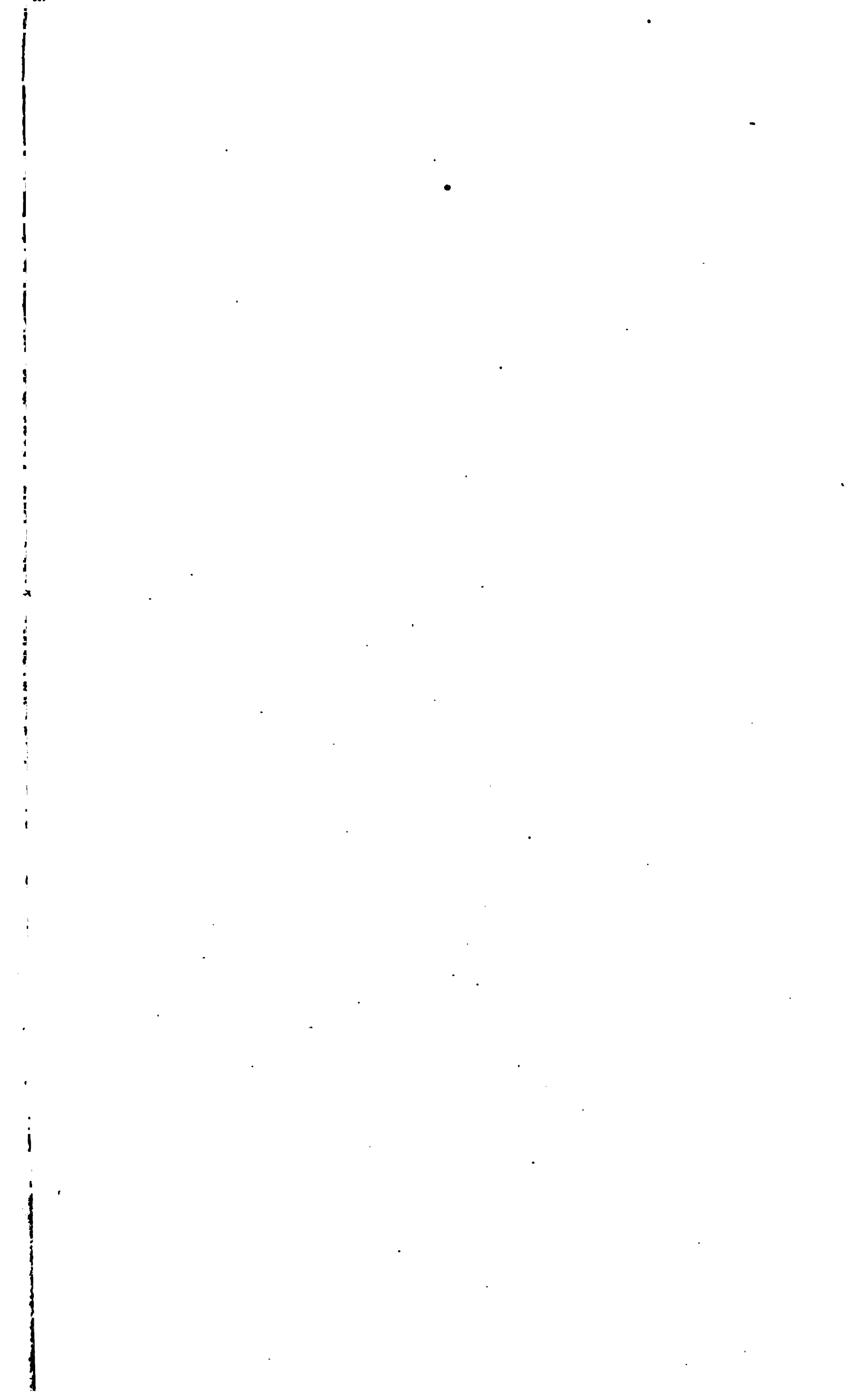










Lehrbuch

der

Geschichte der Pädagogik.

Für Studierende und junge Lehrer höherer Lehranstalten.

Von

Dr. Herman Schiller,

Grofsh. Hess. Geh. Oberschulrat, Direktor des Gymnasiums und des pädagogischen Seminars und Professor der Pädagogik an der Universität Giefsen.

Zweite Auflage.

Leipzig.

O. R. Reisland.

1891.

Vorwort.

Wenn auch an ausführlichen Darstellungen der Geschichte der Pädagogik, die dem höheren Schulwesen ihre Hauptaufmerksamkeit zuwenden, kein Mangel ist, so läſst sich doch ebensowenig verkennen, daſs es zur Zeit an einer Arbeit fehlt, welche für die Bedürfnisse der Studierenden und der jungen Lehrer höherer Schulen in knapper und doch ausreichender Weise den derzeitigen Stand unserer Kenntnisse auf dem erwähnten Gebiete giebt. Die von den Kandidaten des höheren Lehramts zur Vorbereitung auf ihren Beruf benützten Schriften sind für die Bedürfnisse der Volksschullehrer geschrieben und enthalten weder die wissenschaftlich feststehenden Thatsachen der Entwicklung unseres höheren Unterrichtswesens, noch die Litteratur in ausreichender Weise. Seit den verdienstlichen Arbeiten von Cramer und v. Raumer sind durch zahlreiche, oft vortreffliche Specialarbeiten unsere Kenntnisse erweitert und nicht selten berichtigt worden, während es nach jenen Kompendien den Anschein hat, als sei seit jenen allerdings mannigfach grundlegenden Arbeiten ein völliger Stillstand der Forschung eingetreten.

Das vorliegende Lehrbuch ist aus langjährigen Erfahrungen hervorgegangen, welche der Verfasser bei seinen Vorlesungen über Geschichte der Pädagogik gemacht zu haben glaubt. Wenn es nach der herkömmlichen Schablone manchem nicht ausreichend erscheinen wird, hier in der Hauptsache nur die deutsche Pädagogik dargestellt zu finden, so hegt der Verfasser im Gegenteil die Besorgnis, daſs auch in dieser Beschränkung der vorliegende Grundriſs noch zuviel Stoff enthält. Aber dies lieſs sich nicht vermeiden, wenn die Stellung der einzelnen Unterrichtsgegenstände im Lehrplan und ihre Methodik mehr, als herkömmlich ist, berücksichtigt werden sollte. Daſs dies aber notwendig war, werden wenigstens diejenigen zugeben, welche wissen, wie viele heute noch in unserem höheren Unterrichtswesen bestehende Unklarheiten daraus hervorgegangen sind, daſs die historische Ent-

wicklung der einzelnen Unterrichtsfächer, ihre Stellung und Bedeutung im Unterrichte und die daraus sich ergebende jeweilige methodische Behandlung recht ungenügend bekannt sind.

Die Aufgabe, welche der Pädagogik in unseren Tagen gestellt ist, besteht darin, das höhere Unterrichtswesen mit den Bedürfnissen der Gegenwart so in Einklang zu setzen, wie z. B. einst das mittelalterliche oder das reformatorische Schulwesen den Anforderungen ihrer Zeit entsprachen. Wenn es mir gelungen sein sollte, zu zeigen, dafs diese Aufgabe nicht durch einfache Erhaltung des reformatorischen oder gar durch Zurückschraubung des modernen Schulwesens auf einen heute unmöglichen Standpunkt gelöst werden kann, sondern dafs eine Reihe von neuen Faktoren des öffentlichen Lebens auch neue Gestaltungen erfordert, so wäre ein Hauptzweck dieser Schrift erreicht.

Möchte ferner die in diesem Buche wieder und wieder beklagte Thatsache, dafs es zu häufig an zuverlässigen und eingehenden Spezialuntersuchungen fehlt, tüchtige Kräfte, an denen unter unseren Lehrern höherer Schulen kein Mangel ist, veranlassen, einem Gebiete ihre Studien zuzuwenden, dessen Anbau für die historische Kenntnis unseres höheren Unterrichtswesens ebenso wichtig als lohnend sein wird, damit es in nicht ferner Zeit möglich werde, an die Stelle jetzt noch unentbehrlicher Hypothesen und Kombinationen sichere wissenschaftliche Thatsachen zu setzen!

Giefsen, im September 1887.

Herman Schiller.

Vorwort zur zweiten Auflage.

Die zweite Auflage dieses Buches ist durch mehrere Zusätze erweitert, welche in Besprechungen der ersten Auflage gewünscht wurden. Sie betreffen Erhard Weigel, Descartes, die Franzosen Rollin, Fénelon und Fleury, endlich Schleiermacher und eine Übersicht über die pädagogische Praxis der neueren Zeit. Aufserdem konnte infolge neuerer Spezialarbeiten manches berichtigt werden. Ich hoffe, dafs die Brauchbarkeit der Arbeit dadurch gewonnen hat.

Herman Schiller.

Inhalt.

§ 1. Aufgabe und Litteratur.

Aufgabe. Pädagogik ist die Wissenschaft und die Kunst der Erziehung. Erziehen heifst Körper und Geist in ihrer normalen Entwicklung durch Anwendung zweckmäfsiger Mittel absichtlich und bewufst fördern. Dies geschieht auf leiblichem Gebiete durch Veranstaltungen, welche auf Förderung der Gesundheit, Kraft und Gewandtheit des Leibes gerichtet sind, auf intellektuellem durch die eigentliche Lehre oder den Unterricht, auf sittlichem durch die Zucht; gemeinsam sind allen dreien Gewöhnung und Übung. Die Geschichte der Pädagogik hat die Veranstaltungen, welche im Laufe der Zeit auf diesen drei Gebieten getroffen worden sind, darzustellen; bei dieser Entwicklung geht die Kunst in ihrer praktischen Anwendung der theoretischen Ausgestaltung als Wissenschaft in der Regel voran, aber auch stets neben ihr her, d. h. es mufs neben der pädagogischen Praxis auch stets die pädagogische Theorie gebührende Berücksichtigung erhalten, da beide gegenseitig sich bedingen und das Verständnis erleichtern. Damit wäre aber der pädagogischen Geschichtswissenschaft eine unermefsliche und zur Zeit noch unausführbare Aufgabe gesteckt, da die Vorarbeiten vielfach fehlen, insbesondere die Einrichtungen der alten und modernen Kulturvölker des Ostens sich meist gänzlich oder doch grofsenteils unserer genauen Kenntnis entziehen. Aber wenn auch dieses Hindernis nicht bestände, so wäre doch eine Beschränkung des unübersehbaren Gebietes geboten. Der Studierende und der Anfänger im Lehramte, für welche dieses Lehrbuch bestimmt ist, müssen vor allem wissen, wie die Einrichtungen sich entwickelt haben, die sie künftig in ihrem Berufe anzuwenden, in und mit denen sie zu arbeiten, an deren verständiger und nutzbringender Fortbildung sie mitzuwirken haben. Diese stammen aber indirekt aus dem griechischen, direkt aus dem römischen Altertume und wurden übernommen und

mehr innerlich als äufserlich umgestaltet von dem Christentume. Aber selbst bei dieser Beschränkung bliebe noch ein viel zu umfangreiches Gebiet vorhanden, als dafs es von Anfängern im Lehrberufe wirklich mit Nutzen erfafst werden könnte; armseliger Notizenkram wäre das Höchste, was bei dem Studium etwa zu erreichen wäre; denn die Verhältnisse auch nur aller europäischen Kulturländer liegen unserem Verständnisse zu ferne, um in wirklich anschaulicher Weise erkannt werden zu können. Der deutsche Lehrer mufs vor allem die eigentümliche Gestaltung kennen lernen, welche sein Vaterland den von dem Altertume überlieferten, vom Christentume mit seinem Geiste durchtränkten Erziehungseinrichtungen gegeben hat. So wird hier in der Hauptsache die Geschichte der deutschen Pädagogik dargestellt und das Ausland nur insoweit berücksichtigt werden, als es in diese bestimmend, hemmend oder fördernd eingegriffen hat.

Nur in dieser Beschränkung wird es möglich sein, dem künftigen Lehrer eine Vorstellung davon zu geben, wie bei der Entwicklung der Erziehung ebenso sehr die physikalischen Verhältnisse und die grofsen socialen und geschichtlichen Fragen, nicht weniger Familie und Religion, als die Ideen Einzelner und die Eigentümlichkeiten der Nationalitäten in weitgehender Weise wirksam sind. Auch wird er nur in diesem Falle ein Urteil darüber gewinnen können, dafs neue Theorieen stets mit Vorsicht aufzunehmen und regelmäfsig zurückzuweisen sind, wenn sie den historischen Zusammenhang und die allgemeine Entwicklung unbeachtet lassen.

So ist die Geschichte der Pädagogik ein wesentlich historischer Wissenszweig; aber sie kann ohne das Verständnis der pädagogischen Theorie nicht behandelt werden, da diese erst jenem Zweige der Geschichte das eigentümliche Gepräge giebt. Darum wird die Theorie überall, wo dies erforderlich scheint, kurz und in den Hauptzügen gegeben werden [1]).

Litteratur. Eine „Geschichte des Schul- und Erziehungswesens in Deutschland" gab zuerst Ruhkopf, Bremen 1794, die zwar im einzelnen vielfach unzuverlässig und veraltet, im ganzen aber mit Besonnenheit und klarem Urteile geschrieben ist [2]). Das Verdienst, den ersten Versuch einer ausführ-

---

1) Im allgemeinen verweise ich auf mein Handbuch der praktischen Pädagogik für höhere Lehranstalten. 2. Aufl. Leipzig 1890.

2) Vgl. G. Baur in Schmid's Encykl. 5², 592 ff.

lichen Darstellung des Gesamtgebietes der Geschichte der Erziehung gewagt zu haben, gebührt Fr. H. Chr. Schwarz. Seine „Geschichte der Erziehung nach ihrem Zusammenhange unter den Völkern von alten Zeiten her bis auf die neueste“ erschien zuerst 1813 (2. Aufl. Leipzig 1829). Das Werk hat, wie bei seinem reichen Stoffe unvermeidlich war, grofse Lücken und ist bei dem Mangel eigenen und durchgängigen Quellenstudiums in den Einzelheiten überall unzuverlässig, besitzt aber durch das Streben nach grofsen Gesichtspunkten und durch die Bescheidenheit und Zurückhaltung, sowie die Unparteiischkeit in seinen Urteilen auch heute noch einen gewissen Wert, der ohne den Mangel einheitlicher und klarer historischer Anschauung noch gröfser wäre. In ähnlicher Weise hat Aug. Herm. Niemeyer seinem Buche „Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts“ (1. Aufl. Halle 1796, 8. Aufl. 1825) einen „Überblick der allgemeinen Geschichte des Unterrichts nebst einer specielleren Charakteristik des 18. Jahrh. bis auf die neuesten Zeiten“ beigegeben, den bündige Kürze, Klarheit der Darstellung und Aufstellung grofser Gesichtspunkte auszeichnen. Die Zuverlässigkeit eindringender Quellenforschung, welche diesen Darstellungen noch fehlt, charakterisiert die Arbeiten des Hegelianers Fr. Cramer: „Geschichte der Erziehung und des Unterrichts im Altertume“, 2 Bde. Elberfeld 1832, 1838 und „Geschichte der Erziehung und des Unterrichts in den Niederlanden während des Mittelalters mit Zurückführung auf die allgemeinen pädagogischen und litterarischen Verhältnisse jener Zeit“. Stralsund 1843. Die Fortführung dieser Arbeit lieferte K. v. Raumer im 1. und 2. Bande seiner „Geschichte der Pädagogik“, 5. Aufl. Gütersloh 1877—80. Doch giebt v. Raumer nicht etwa eine systematische Darstellung, sondern eine Reihe von Lebensbildern hervorragender Pädagogen mit verbindenden historischen Übersichten. Der Verf. hat eingehende Quellenstudien gemacht, doch sind diese von einem einseitigen religiösen und pädagogischen Standpunkte verarbeitet. Immerhin hat die Arbeit an einer verhältnismäfsig oft bearbeiteten Zeit gezeigt, wie viel noch der Einzelforschung zu thun übrig bleibt. Karl Schmidts „Geschichte der Pädagogik“, dargestellt in weltgeschichtlicher Entwicklung und im organischen Zusammenhange mit dem Kulturleben der Völker, 4 Bde. (3. Aufl. von W. Lange. Köthen 1872

bis 1875, 4. Aufl. von Dittes und Hannak, 1. Band 1890), hat allerdings das Verdienst, den Versuch einer Darstellung des Gesamtgebietes der Erziehung wirklich durchgeführt zu haben. Aber es fehlen in zu vielen Partieen des zu breit angelegten Werkes wirklich wissenschaftliche Vorarbeiten und quellenmäfsige Studien; so kommt es, dafs nicht selten an Stelle ruhiger Forschung, welche die Thatsachen darstellt und auslegt, eine theoretische Konstruktion tritt, welche ihre Gedanken den Thatsachen unterlegt, die Genauigkeit der Ermittelung unterläfst und die Phrase an ihre Stelle setzt. Auch sind nicht überall gleichmäfsig die Ergebnisse der Einzelforschung verarbeitet, und namentlich entbehrt die Darstellung des höheren Unterrichtswesens der eingehenden Sachkenntnis, ohne welche sie nicht gegeben werden kann. Das „Lehrbuch der Geschichte der Pädagogik“ von D. Albert Stöckl, Mainz 1876, ist nur in seiner Tendenz originell. „Ein eigentliches Lehrbuch der Geschichte der Pädagogik, in katholischem Geiste und von katholischem Standpunkte geschrieben, fehlt.“ Der Verf. setzt sich die Aufgabe, darzulegen, „dafs die Kirche allein wirkliche Verdienste auf dem Gebiete der Pädagogik nachzuweisen hat, dafs sie sich aber nie in jene widervernünftige und widernatürliche Schulwut verloren hat, in welche der moderne Weltgeist sich verrannt hat, der von dem Unterrichte alles erwartet etc.“ Von der Geschichte der Erziehung von Dr. K. A. Schmid sind erschienen: Bd. 1 und 2. Stuttgart 1884—1889. Das Werk „setzt sich nicht zum Zweck, die Wissenschaft im strengeren Sinne durch selbständige Untersuchungen zu fördern,“ sondern ist „für die Gebildeten bestimmt und will dazu mitwirken, dafs die Ergebnisse der Wissenschaft zum Gemeingut werden können.“ Der überkonservative Zug, der den ersten Band charakterisiert, tritt im zweiten nicht so stark hervor; die Arbeit ruht auf sorgfältiger Forschung. Die beste Arbeit über das mittelalterliche Unterrichtswesen mit sehr eingehenden Quellenangaben ist die „Geschichte des Unterrichtswesens in Deutschland von den ältesten Zeiten bis zur Mitte des 13. Jahrhunderts“ von Franz Anton Specht. Stuttgart 1885. Hier wird ein reiches Quellenmaterial zu klaren und sicheren Ergebnissen verarbeitet. Nach grofsen welthistorischen und staatsrechtlichen Gesichtspunkten hat Lor. v. Stein in seiner Verwaltungslehre (6. Teil: Die innere Verwaltung. Zweites Hauptgebiet: Das Bildungswesen [namentlich im 2. und 3. Teile],

2. Aufl. Stuttgart 1883 und 1884) das Bildungswesen geschildert, wobei die umfassenden Einzelkenntnisse Bewunderung verdienen, freilich auch manche Irrtümer unvermeidlich waren. Die innere Begründung ist nicht selten gezwungen und willkürlich, und entbehrt bisweilen des zwingenden Zusammenhanges, da die gemachten Voraussetzungen nicht immer zutreffen, weil dem Verf. die neueren Specialarbeiten unbekannt geblieben sind. Kämmels „Geschichte des deutschen Schulwesens im Übergange vom Mittelalter zur Neuzeit“, Leipzig 1882, enthält brauchbares Material, das aus einem sorgfältigen Quellenstudium erarbeitet ist; aber der Tod des Verf. hat offenbar die Verarbeitung zu umfassenderen Gesichtspunkten verhindert. Solche giebt für das gesamte höhere Schulwesen Paulsen, „Geschichte des gelehrten Unterrichts in Deutschland“, Leipzig 1884, und wer auch mit den schliefslichen Ergebnissen und der philosophischen Konstruktion, vielleicht auch mit der oft zu weitgehenden Skepsis nicht übereinstimmt, wird doch nicht die grofsen Vorzüge des Werkes gerade nach jener Seite hin bestreiten, die nur durch eine ausgebreitete Kenntnis und geistvolle Verarbeitung des wissenschaftlichen Materials möglich waren.

Im allgemeinen fehlen zuverlässige Einzeluntersuchungen. Auf diesem Gebiete könnte auch der jüngere Lehrer nützlichere Thätigkeit üben, wenn er das in den Registraturen und Archiven der Städte und Schulen ruhende Material in zuverlässiger Behandlung zugänglich machte, als wenn er fachwissenschaftliche und pädagogische Stoffe, die schon wiederholt bearbeitet worden sind, von neuem in Zeitschriften und Programmen durcheinander wirft, ohne Nutzen für sich und den Leser. Erheblich wird unsere Kenntnis des deutschen Schulwesens bereichert und vor allem erleichtert werden durch das Unternehmen der Monumenta Germaniae Paedagogica, welches unter der Redaktion von Dr. Karl Kehrbach bei Hofmann in Berlin erscheint.

§ 2. Die Pädagogik der Griechen.

Die Pädagogik der Griechen und der Römer bietet unserer modernen Anschauungsweise mannigfach verwandte Züge. Während im Orient Unterricht und Erziehung sich enge an die Religion anschliefsen, mehr oder minder ausschliefslich im Dienste derselben stehen und auf diese Weise die individuelle Entwicklung

zu gunsten einer herrschenden Priesterkaste möglichst vernichten, tritt hier an Stelle des hierarchischen Interesses das staatliche.

In Griechenland[1]) versuchte es sich in den beiden Hauptstaaten, Sparta und Athen, in ganz verschiedener Weise zur Geltung zu bringen. Übersehen darf man dabei aber nicht, daſs es sich im Altertum stets nur um den Stadtstaat handelt, während die Neuzeit überall den Flächenstaat geschaffen hat. Die meisten Einrichtungen des ersteren sind nicht auf den letzteren ohne weiteres übertragbar.

Sparta[2]) bietet für alle Zeit das interessanteste Beispiel eines Versuches, die Erziehung ausschlieſslich dem Staate zuzuweisen, welchen später Plato theoretisch begründet hat. Das höchste Ziel dieser Erziehung ist volle Entwicklung der körperlichen Kräfte einer- und der sittlichen Selbstbeherrschung und Unterordnung unter die Zwecke und den Willen des Staates[3]) andererseits. Nur wer die bestimmte, vom Staate angeordnete Erziehung erhalten hat, ist im Besitze der vollen bürgerlichen Rechte (*ὅμοιος*): Individualisierung des Erziehungsgeschäftes ist damit ausgeschlossen. Schon darüber, ob das neugeborene Kind am Leben bleiben darf, entscheidet der Rat der Geschlechts-Ältesten. Bis zum siebenten Jahre bleibt das Kind der Familie, die es aber in ganz bestimmter Weise erziehen muſs; notgedrungen machte der Staat dieses Zugeständnis, weil er bei der mangelhaften Technik jener Zeit selbst nicht in der Lage war, die bis zu diesem Alter erforderliche körperliche Pflege zu beschaffen. Vom siebenten Jahre an wurden die Knaben in den öffentlichen Erziehungshäusern erzogen; die oberste Leitung hatte ein bewährter Ratsherr (*παι δονόμος*), der zu seiner Unterstützung fünf Ordner (*βίδνοι*) hatte, die ihrerseits wieder an den Führern der militärisch geordneten Knabenabteilungen (*βοῦαι* und *ἶλαι*) Gehilfen fanden und auf die Mitwirkung aller Bürger bei der Abwehr des Unrechten zählen durften.

---

[1]) Darstellungen: Fr. Cramer, Gesch. der Erz. u. d. Unterr. im Altertume. Elberfeld 1832, 1838. Bd. I, 170 ff. — J. H. Krause, Gesch. d. Erz., d. Unterr. u. der Bildung bei Griechen, Etruskern u. Römern. Halle 1851. S. 118 ff. — Deuschle in Schmids Encykl. 4², 721 ff. — L. Grasberger, Erziehung u. Unterr. im klass. Altertum. 2 Bde. Würzburg 1864 ff.

[2]) Hauptquellen: Xenophon, de republica Lacedaemon. — Plutarch, Lycurg. Agesil. u. instit. Lacon.

[3]) Grabschrift bei Thermopylae: *ὦ ξεῖν' ἀγγέλλειν Λακεδαιμονίοις ὅτι τῇδε Κείμεθα τοῖς κείνων ῥήμασι πειθόμενοι.* Vgl. Plutarch, Agesil. 1. Lycurg. 2.

Im Vordergrunde stand die körperliche Ausbildung, welche für den Kampf von Mann gegen Mann die gröfste Bedeutung hatte. Sie ging auf Abhärtung und Selbstbeherrschung einer-, auf Entwicklung körperlicher Gewandtheit und Stärke andererseits aus. Zur Erreichung des ersten Zweckes wurden leichte Kleidung, kalte Bäder, Geifselung bis aufs Blut etc. angewandt; dem anderen sollten körperliche Übungen dienen, die den gröfsten Teil des Tages füllten. Unter diesen standen im Knabenalter die Turnübungen (Laufen, Springen, Ringen, Diskos- und Speerwerfen) und die Turn- und Kriegsspiele (Ballspiel, Reigen, eigentlich sog. Kriegsspiel), im Jünglingsalter die Waffenübungen, die Jagd und die mimischen Tänze, sowie der eigentliche Felddienst, der gegen die Heloten geübt wurde, obenan. Die intellektuelle Schulbildung trat zurück, und in ihr überwog neben der Erhaltung und Entwicklung des gesunden Menschenverstandes weitaus die Gedächtnisübung. Denn wesentlich nur mittelst Auswendiglernens eignete sich die spartanische Jugend den lykurgischen Sittenkatechismus (*ῥῆτραι*), einen grofsen Teil des Homer, sowie der Dichtungen des Tyrtaios und Pindaros und damit ein reiches, grofssinniges, edelgefafstes Sittengesetzbuch an. Daneben fand aber doch auch eigenes Urteil teils durch den Zwang, diesen Gedächtnisstoff zu verstehen, teils durch die Förderung kurzen, treffenden Ausdrucks reichlich Gelegenheit zur Entfaltung. Ferner bildeten die strenge dorische Musik und der ernste Gesang wichtige Erziehungsmittel, da die Alten diesen Künsten einen weitgehenden Einflufs auf die Gemütslage zuschrieben. Lesen und Schreiben mögen wohl lange für brotlose Künste gegolten haben; dafs sie seit den Perserkriegen wohl ziemlich allgemein verstanden wurden, bleibt darum nicht weniger bestehen. Von Mitteln der Zucht kannte die spartanische Erziehung nur die Strafen, vor allem die körperliche Züchtigung. Ihre Nachteile suchte man zu vermeiden durch das positive Zuchtmittel des Ehrgeizes, dessen man sich schwerlich zu irgend einer Zeit in solcher Ausdehnung und mit gleicher Rücksichtslosigkeit bediente, wie in Sparta[1]).

Alle diese Erziehungswege führten zu einem Ziele: der Bildung des Willens und der Verleugnung jeder selbstsüchtigen Willkür, welche dem Dorer die Grundlagen aller Sittlichkeit

---

[1]) S. darüber Deuschle in Schmids Encykl. 4², 723 ff.

waren. Körperliche und geistige Selbstbeherrschung sind dem sich der Führung unterordnenden Krieger und dem sich unter das Gesetz beugenden Bürger gleichmäfsig notwendig. Sie lassen sich aber nur durch unablässige Übung und Gewöhnung erringen; darum müssen nicht blofs Knaben und Jünglinge, sondern auch die Männer stets in Lagen gehalten werden, in denen sie diese finden. Darnach waren also alle Einrichtungen bemessen, die in einer sehr weitgehenden Öffentlichkeit des Lebens einen starken Schutz fanden.

Auch in **Athen** wird an die körperliche und geistige Tüchtigkeit des Bürgers im Interesse des Staates nicht minder grofser Anspruch erhoben. Aber der Staat überläfst die Erziehung und den Unterricht lediglich der Familie, welche er durch auf den Nutzen berechnete Gesetzmafsregeln zur Erfüllung dieser Pflicht zu veranlassen sucht, indem er dem Vater keinen Anspruch auf die Unterstützung durch den Sohn im vorgerückten Alter zubilligt, welcher diesem nicht die herkömmliche Bildung zuteil werden läfst. Der Staat sorgte allein für öffentliche Anstalten zu körperlicher Ausbildung (*παλαίστραι, γυμνάσια*). So blieb hier das Recht der Individualität im weitesten Sinne gewahrt, und jene hochsinnige Anschauung, welche Perikles in der Leichenrede ausspricht[1]), galt auch auf dem Gebiete der Erziehung und des Unterrichts. Sie wurde die Quelle des gröfsten geistigen Lebens, der grofsartigsten künstlerischen und wissenschaftlichen Thätigkeit, welche wir in der Geschichte der geistigen Entwicklung kennen.

Wenn in den besseren Familien das Kind der Amme entwachsen war, kam es unter die Leitung des Pädagogen, eines Sklaven, der es überall in die Öffentlichkeit zu begleiten und über die Reinheit seiner Sitten zu wachen hatte. Doch galt die Mitwirkung des Elternhauses bei der Erziehung durch Lehre und Beispiel für eine unerläfsliche Voraussetzung. Den ersten Unterricht erhielt der Knabe in der Schule (*διδασκαλεῖον*) des Sprachlehrers (*γραμματιστής*), wo die Kunst des Lesens und Schreibens erlernt, die Anschauung entwickelt und gepflegt[2]) und der Inhalt

---

[1]) Thucyd. 2, 37: *ἐλευθέρως δὲ τά τε πρὸς τὸ κοινὸν πολιτεύομεν καὶ ἐς τὴν πρὸς ἀλλήλους τῶν καθ' ἡμέραν ἐπιτηδευμάτων ὑποψίαν οὐ δι' ὀργῆς τὸν πέλας εἰ καθ' ἡδονήν τι δρᾷ ἔχοντες οὐδὲ ἀζημίους μὲν λυπηρὰς δὲ τῇ ὄψει ἀχθηδόνας προστιθέμενοι.*

[2]) Über Anschauungsmittel im Altertume L. Grasberger, Erz. u. Unterr. im klass. Altert. 2, 204 ff. Würzburg 1864—66.

der hauptsächlichsten Sagen überliefert wurde. Mit zunehmendem Alter wurde der Schüler an die Dichter, namentlich Homer, Hesiod und die Gnomiker, später Euripides herangeführt. Ihre Sprüche lieferten ihm den Sittenkatechismus, und an ihrer Sprache bildete er seine eigene Ausdrucksweise und seine Denkfähigkeit[1]). Auch hier wurde das Gedächtnis in sehr starkem Maſse in Anspruch genommen, was bei dem Mangel an Handschriften unvermeidlich war. Die Recitation und Deklamation schöner Stellen bereiteten für die Übungen der Rhetorenschule vor. Raschheit und Schlagfertigkeit im Denken und schöne, geschmackvolle Ausdrucksweise kann man als Ziele dieses Unterrichts ansehen, der nicht auf eine Anhäufung toten Wissens, sondern auf lebendiges Können, nicht auf Dressur, sondern auf Bildung des Herzens und der Gesinnung ausging. Was ein umfassender und methodischer Unterricht in der Muttersprache allein auszurichten vermag, ist hier in einer für alle Zeit lehrreichen Weise dargethan worden. Darüber wurde die musikalische Ausbildung nicht vernachlässigt, welche sich auf Gesang und Übung auf einem Saiteninstrumente (*κιθάρα*, *λύρα*) erstreckte. Auf Virtuosentum ging man dabei nicht aus, sondern überall war die sittliche Wirkung, die Erziehung zur Selbstbeschränkung (*σωφροσύνη*), das Ziel; praktisch sollte der Mann in Chören mitsingen und ein einfaches Lied mit ebenso einfacher Begleitung vortragen können. Aber auch Form und Zahl fanden in dem geometrisch-arithmetischen und in dem Zeichenunterrichte[2]) Berücksichtigung; doch blieb alle Übertreibung fern, und die Forderung: *οὐδεὶς ἀγεωμέτρητος εἰσίτω* erstreckte sich nicht einmal über die Elementarmathematik. Astronomie fand wohl stets nur fakultativ Aufnahme in den Lehrplan. Von diesem Unterrichte der besseren Stände (*ἐλευθέριος παιδεία*) unterschied sich der, welcher den Kindern der ärmeren Klassen zu teil wurde, nur bezüglich der eingehenden Sorgfalt und des Maſses der Kenntnisse[3]). Sonst war und blieb die Bildung eine einheitliche, und der Grundsatz, daſs die Schule für alle Kinder desselben Volkes einen gleichen Unterbau besitzen müsse, wo im Wesentlichen der Sinn für dieselben Gebiete geweckt und er-

---

[1]) Ein Beispiel für die Behandlung in der Schule giebt Plut. de aud. poet. 2. 5. 10. 11.

[2]) Über das Zeichnen Grasberger a. a. O. 2, 343 ff.

[3]) Die gründlichste Untersuchung über den Elementarunterricht bietet L. Grasberger a. a. O. Bd. 2.

schlossen werden soll, für welche ihn die höheren Schulen nur zu erweitern und zu vertiefen haben, wo an dem einfacheren Stoff dieselben Seelenkräfte in Bewegung gesetzt werden, wie auf einer höheren Stufe an einem reicheren und mannigfaltigeren, ist hier zum erstenmal mit vollem Bewufstsein durchgeführt. Alle diese Schulanstalten waren Privatunternehmungen. Neben dieser geistigen Bildung stand gleichberechtigt die körperliche [1]), welche in eigenen, vom Staate unterhaltenen Übungsanstalten erworben wurde. Den ersten Unterricht erteilten hier Turnlehrer (*παιδοτρίβαι*), und zwar wohl in der Regel vom sechsten Jahre ab. Zunächst wurden Spiele, namentlich das Ballspiel, gelernt; daran schlossen sich Übungen im Schwimmen, später im Ring- und Faustkampf, Laufen, Springen, Diskos- und Wurfspeerwerfen, namentlich aber Unterweisung in Reigenstellung; erst wenn der Knabe Jüngling (mit dem 18. Jahre) geworden war, kamen eigentliche Waffenübungen hinzu. Das Ziel dieses Unterrichts war die Erlangung der völligen Herrschaft über den Körper, welche sich als Anstand, Grazie und Feinheit bei allen Bewegungen kundgeben sollte. Sowohl in dem wissenschaftlichen als in dem Turnunterrichte wurde die Hilfe älterer Schüler für die Einführung jüngerer verwandt.

Seit dem 5. Jahrh. v. Chr. begann sich der Kreis der Schulwissenschaften zu erweitern, allerdings nur für diejenigen jungen Leute, welchen ihre reicheren Mittel eine Ausdehnung der Lernzeit erlaubten. Natürlich geschah dies auf Kosten der Gründlichkeit, insbesondere bei der Dichterlektüre, die man teilweise in Spruchbücher (*γνωμολογίαι*) zusammenfafste. Die Sprachlehrer zogen Rhetorik und Philosophie in den Kreis ihrer Lehrfächer, und die früher nur selten gepflegten Wissenschaften der Geometrie, Astronomie und Geographie fanden jetzt häufiger Vertretung und Verwendung. Bald fanden sich Lehrer, welche nur diese höheren Fächer lehren wollten, und die Söhne der reichen Athener hörten jetzt Politik, Dialektik und Rhetorik bei den Sophisten, d. h. Lehrern, die geradezu für ein bestimmtes Honorar die Unterweisung in diesen höheren Fächern durch Vorträge ankündigten und Lehrkurse veranstalteten; hier liegen die Keime der späteren Hochschulen.

---

[1]) Vgl. L. Grasberger a. a. O. 1. Teil: Die leibliche Erziehung bei den Griechen und Römern. Würzburg 1864. 1866. 3. Teil: Die Ephebenbildung S. 76—334.

Lehrgegenstände. In Alexandrien, wo die schulmäfsige Pflege der Wissenschaft überhaupt ihre Heimat hat, entwickelte sich zuerst ein festgeschlossener Kreis von Bildungszweigen (*ἐγκύκλιος παιδεία*). Man rechnete dazu: Grammatik, Rhetorik, Dialektik, welche man als allgemein verbindlich ansah und später Trivium benannte, und Arithmetik, Geometrie, Astronomie und Musik, denen ein fakultativer Charakter innewohnt, und welche die spätere Zeit als Quadrivium bezeichnet hat. Diese Festsetzung überlebte die Blüte der Stadt und des römischen Reiches und blieb für das ganze Mittelalter bestimmend. Das öffentliche Schulwesen machte in der römischen Kaiserzeit auch im Osten bedeutende Fortschritte; die Gemeinden errichteten Schulen und besoldeten Lehrer (*δημοσία ἐπιμέλεια καὶ δαπάνη*); öffentliche Prüfungen (*ἀποδείξεις*) mit ihrem nichtigen Scheinwesen traten regelmäfsig ein, und selbst verschiedene Lehrergrade scheinen sich ausgebildet zu haben (*ἐπὶ τὸ τρίτον, δεύτερον, πρῶτον ἔργον*).

Erziehungstheoretiker. Die herrschende Erziehung ist niemals die Erfüllung des Bildungsideals, sondern über ihr und nicht selten im Gegensatz zu ihr wird jenes entworfen durch die philosophische Spekulation. Die beiden bedeutendsten Erziehungstheoretiker[1]) des Griechentums sind Plato und Aristoteles.

Plato[2]) will bei seinem Erziehungsideale nur die Elite der Bürgerschaft, die *νομοφύλακες*, berücksichtigen; an den grofsen Haufen denkt er nicht. Als letztes Ziel der menschlichen Thätigkeit bestimmt er das Gute[3]). Da aber der Mensch mit einem ungesunden Körper geboren wird und auch entsprechende Seelenübel ihm angeboren sind, so ist die richtige Erziehung, welche Sache des Staates ist, sogleich von der Geburt an von gröfster Bedeutung, nicht blofs die körperliche, welche für richtige Nahrung, Bewegung etc. zu sorgen hat, sondern auch die seelische, welche vor allem durch das richtige Verhältnis der Liebe der Eltern untereinander und zu dem Kinde beeinflufst wird. Überhaupt haben Erziehung und Unterricht Geist und Körper, und

---

[1]) Plutarch wird über Gebühr geschätzt; er besitzt keinerlei Originalität. Über ihn s. Elias Dassaritis d. Psychol. u. Pädag. d. Plut. Diss. Gotha 1889.

[2]) C. R. Volquardsen, Platons Idee des persönlichen Geistes und seine Lehre über Erziehung, Schulunterricht und wissenschaftl. Bildung. Berlin 1860.

[3]) Besonders in Betracht kommen die Schriften de republica und de legibus.

zwar beide in gegenseitiger Beziehung und steter Wechselwirkung, zu bilden. Bis zum 18. Jahre kann das Kind das zu Begreifende nur in Bildern anschauen, nicht denken. Die charakteristischen Merkmale dieser Stufe sind: Scheu und Schamgefühl, willige Unterwerfung und Gehorsam gegenüber den Vorschriften der Vernünftigen, Nachahmungstrieb, Begierde, neues zu lernen und wahrzunehmen, und grofse Bildsamkeit, so dafs das Kind jeden Eindruck am leichtesten und mit den lebendigsten Farben in sich aufnimmt und am beharrlichsten bewahrt. An den Spielen, die als unschuldige Erholungsmittel den Kindern angeboren sind, mufs der Lehrer die Anlagen der Schüler und ihre Neigung zu irgend einem Berufe erkennen. Den Anfang des Unterrichts bilden Sagen, auch die Göttersagen, die aber so gewählt werden müssen, dafs sie ein wahres Bild von dem Walten Gottes in der Welt und in dem Leben der Menschen geben; vor allem sind deshalb die Sagen von den Götterkämpfen auszuscheiden. Aber auch der Stoff an Sagen und wirklicher Geschichte ist nach demselben Grundsatze auszuwählen, der für den Religionsunterricht massgebend ist. Die Dichterlektüre mufs mit grofser Vorsicht bestimmt werden; denn das Erzeugnis des Dichters ist auf schon gebildete, nicht auf zu erziehende Menschen berechnet. Überall ist darauf auszugehen, da das Kind noch kein festes Bewufstsein des Guten und Wahren hat, dafs ihm nur Darstellungen des sittlich Guten vorgeführt werden, die dessen reine Empfehlung enthalten und den Trieb zum Guten, das den Menschen von Natur anzieht, wecken, bis der Zögling eine feste Regel gewinnt, in seinen Gedanken und Entschliefsungen den richtigen Weg einzuhalten. In erster Linie gehören daher in den Unterricht Hymnen auf die Götter und Lobgedichte auf die Thaten guter Menschen. Da aber namentlich die dramatische Poesie nicht lauter entsprechende Vorbilder der Nachahmung bietet, so mufs in dem Unterrichte für die Partieen, welche Worte von guten Menschen enthalten, nachahmende Wiedergabe eintreten, gerade als ob der Vortragende selbst in der dargestellten Lage wäre; dagegen die entgegengesetzten Partieen werden blofs erzählend wiedergegeben und das Thun des Unwürdigen als ein niedriges betrachtet. Der Unterricht in der Musik darf nur die dorische und phrygische Tonart anwenden, welche die Sitte und das Verhalten eines verständigen und tüchtigen Mannes im Kriege und in schweren Lebenslagen, sowie seinen festen, ausdauernden Mut ausdrücken und ebenso

gut für den Ausdruck sittlich lobenswerten Verhaltens in jedem anderen Zustande passen. Von Instrumenten sollen nur die alten einfachen Saiteninstrumente gelehrt werden; Versmafse und Rhythmen müssen mit dem Inhalte übereinstimmen und Ausdruck mafsvollen, mannhaften Wesens sein.

Der Sinn für das Schöne mufs durch eine schöne äufsere Umgebung des Kindes gebildet werden (z. B. schöne Häuser, Malereien, Statuen, Webereien).

Die Gymnastik pflegt die Thatkraft und die Tüchtigkeit und soll den Körper allseitig ausbilden, ihn gesund und zu allem fähig machen, damit er zur Verwirklichung der sittlichen Zwecke und Künste im Staate brauchbar sei. Denn der letzte Zweck der körperlichen Ausbildung ist wie bei der geistigen: Erziehung zu sittlicher Harmonie und Schönheit und Einprägung des wahren Mutes, der wahren Mannhaftigkeit und Tüchtigkeit.

Die Erziehung zur Tugend wird durch das öffentliche Leben und die grossen Vorbilder der Geschichte gefördert; wichtiger sind Zucht und Gewöhnung.

Bezüglich der Methode der Erziehung ist die Entwicklung der eigenen Beobachtung besonders wichtig. Überall ist an das anzuknüpfen, was das Kind aus Erfahrung und Umgang weifs; die Weiterführung erfolgt durch richtiges Fragen, die Befestigung durch zweckmäfsig angeordnete Wiederholung. Die Lust des eigenen Findens bahnt die Selbstthätigkeit an, welche der Zweck des Unterrichtes ist. Dabei ist möglichst individualisierend zu verfahren; denn was die Natur dem Zögling an Talent, Gaben und persönlicher Befähigung verliehen hat, kann keine Erziehung und Schule, keine Gewöhnung und Übung ersetzen. Das Lernen selbst mufs als ein Spiel erscheinen, das des Kindes Element ist.

Zwischen dem 18. und 20. Jahre soll eine Zeit ausschliefslich gymnastischer Thätigkeit eintreten; denn es fehlen noch dem Jünglinge der Ernst und die Reife, um in die Welt des reinen Denkens einzutreten, in die er vom 20. bis 30. Jahre eingeführt wird. Gegenstände des Unterrichtes sind: reine Arithmetik, Geometrie und Stereometrie, wissenschaftliche Astronomie, reine Theorie der Töne und Musik nach Zahl und harmonischem Mafs. Daneben ruht der frühere Unterricht nicht. Aber alles ist nur Vorbereitung für den philosophischen Unterricht, der im 30. Jahre mit denen begonnen wird, welche während der letzten zehn Jahre ihre philosophische Natur bewährt haben, standhaft geblieben sind

und den Trieb ihrer Seele bewahrt haben. Zur Aufgabe hat er die Übung und Pflege des reinen Denkvermögens; das sittliche Meinen muſs zum sittlichen Wissen und zur reinen, wahren Tugend werden. Vom 35. bis 50. Jahre geht die praktische Schule des Lebens; der philosophisch Gebildete steigt in das bewegte Leben herab und strebt mit seiner gewonnenen höheren Erkenntnis darnach, das Gebiet der Erfahrung besser zu verstehen und zu beherrschen.

Plato stellte zu hohe Anforderungen an die Erziehung, als daſs sie je und irgendwo hätten verwirklicht werden können.

Aristoteles[1]) weist der Pädagogik als höchste Aufgabe zu: die Bildung des Menschen, der durch Sprache und Empfindung des Guten und Bösen von Natur dazu bestimmt ist, im staatlichen Gemeinwesen zu leben und zu wirken (*ζῶον πολιτικόν*). Alle Bestrebungen des Menschen beziehen sich auf die Glückseligkeit, die sich auf die Tugend gründet. Die Jugend muſs von früh auf an sittliches Handeln gewöhnt werden; denn der Staat, der aus einer Gemeinschaft guter und gerechter Menschen bestehen muſs, kann nur in diesem Falle seine sittliche Aufgabe lösen, die Bürger gut und dem Gesetze gehorsam zu machen und sie zum glücklichen Leben zu führen. Damit ist die Erziehung auf die Bürgerkinder beschränkt, da der Unfreie und der Fremde am Staate keinen Anteil haben.

Es giebt drei Hauptperioden der Erziehung, von je sieben zu sieben Jahren. Bis ins fünfte Jahr sollen die Kinder nichts lernen, von da bis zum siebenten zusehen und zuhören, in den nächsten sieben Jahren lernen und leichtere Leibesübungen vornehmen, die folgenden drei Jahre nur musikalischen und wissenschaftlichen Unterricht erhalten und von da bis zum 21. Jahre sich den schwereren körperlichen Übungen und bestimmter Diät unterwerfen. Die Erziehung selbst ist eine doppelte, nämlich eine sittliche, welche meist in Gewöhnung besteht, und eine intellektuelle, welche durch den Unterricht erfolgt. Voraussetzung für beide sind die natürlichen Anlagen. Die sittliche Erziehung erfolgt negativ durch Fernhaltung alles Unsittlichen in Rede,

---

[1]) Quellen: die ethischen u. politischen Schriften desselben. Darstellungen: Kapp, Aristoteles' Staatspädagogik. — Schulze, Erziehungstheorie d. A. Pr. Naumburg 1848. — Cramer a. a. O. 2, 414 ff. — Schrader in Schmids Encykl. 1², 207 ff. — Mann, Grundlin. d. aristot. Erziehungstheorie. Pr. Brandenburg 1873. — Biehl, Die Erziehungslehre d. Aristot. Pr. Innsbruck 1877.

Bild und That und positiv durch Lehre und Unterweisung. Die wünschenswertesten Tugenden sind für die Jugend: Tapferkeit, Mäfsigung, Scham und Gehorsam. Das ganze erste Lernen beruht auf Nachahmung. Unterrichtsgegenstände sind: Gymnastik, Musik, Zeichnen, Grammatik, Rhetorik und Dialektik, sowie Mathematik. Mit Aristoteles' Auffassung von der Bestimmung des Menschen für den Staat hängt es zusammen, dafs er der Geschichte und der Geographie in dem Unterrichte eine gröfsere Bedeutung beilegt, während die Bedeutung der Mathematik zurücktritt, da von ihr die sittlichen Begriffe nicht im Entferntesten berührt würden. Und da er namentlich von dem Redner eine grofse Mannigfaltigkeit von Kenntnissen geschichtlicher, geographischer, militärischer, statistischer und politischer Natur verlangte, so mufste er der leichteren Erfassung durch methodische Mittel gröfsere Aufmerksamkeit zuwenden, was ihn zur Begründung und Ausbildung der Mnemonik führte.

§ 3. Die Pädagogik der Römer.

Im römischen Weltreich[1]) findet sich, von den bescheidenen Anfängen einer streng nationalen Bildung sich entfaltend, in den letzten Jahrhunderten der Kaiserzeit das grofsartigste Beispiel kosmopolitischer Erziehung. Der fremdsprachliche Unterricht tritt hier zuerst in den Kreis der Schuldisciplinen, neben den Sprachunterricht treten die Realien, und ein nach den drei Thätigkeiten des Lesens, Schreibens und Rechnens entwickelter Elementarunterricht bildet mit jenem höheren den Keim für den Unterricht künftiger Zeiten. Das moderne Staatsschulwesen begegnet hier zuerst, und eine in Einzelheiten der Methodik eintretende Theorie wird zum erstenmal von Quintilian aufgestellt.

Unterricht und Erziehung in republikanischer Zeit. Die Erziehung in den ersten vier Jahrhunderten der Stadt erfolgte in der Familie, wo schlichte Religiosität, Häuslichkeit und Familiensinn, auf der anderen Seite strenge Einheit und Ordnung, Würde der Eltern und Ehrfurcht der Kinder in lebendigen Beispielen

---

[1]) Aufser den citierten Werken v. Cramer, Krause u. Grasberger: J. G. Graesse, Praecepta art. paedag. ex Terentio petita. Viteberg. 1800. — A. Bergmann, Zur Gesch. der soc. Stellung der Elementarlehrer u. Grammatiker bei den Römern. Leipzig 1877. — Fischer, Über das Schulwesen im alten Rom. Luzern 1862. — L. Jullien, Les professeurs de littérature dans l'ancienne Rome. Paris 1885. — Marquardt-Mommsen, Röm. Altert. 7, 83 ff.— Bernhardy, Röm. Litt.-Gesch.[5], S.35—95, der auch die Litteratur angiebt.

und Vorbildern wirksamer waren als philosophische Lehrsätze. Die eigentlichen Bildungsmittel waren gering, das Ziel blieb bürgerliche Tüchtigkeit und Brauchbarkeit, wozu man mehr einen festen Charakter als viel Wissen erforderlich hielt; bei starrer sittlich-polizeilicher Zucht galt Schulbildung und Entwicklung der Eigenartigkeit für überflüssig, ja für gefährlich. Öffentliche Schulen, die allerdings lediglich Privatunternehmungen waren, gab es zweifellos in Rom, und die von Sp. Carvilius geleitete hat sich durch eine reformierende Tendenz auf orthographischem Gebiete sogar einen Namen gemacht[1]). Aber Näheres darüber wissen wir nicht, und es ist lediglich Vermutung, dafs Lesen, Schreiben, Deklamation und Memorieren poetischer Stücke sittlichen Inhalts, sowie einige Kenntnis der Sagengeschichte und die Anfangsgründe des Rechnens[2]) den Rahmen der Schulbildung füllten. Sicher bezeugt ist nur, dafs die Zwölftafeln wie das älteste römische Buch, so auch die wesentliche Grundlage des Unterrichts waren, so dafs das Auswendiglernen derselben ein Hauptstück der römischen Kindererziehung wurde. Aber eben so zweifellos ist es, dafs in der allgemeinen Verbreitung der elementaren Kenntnisse diese Zeiten nicht wesentlich hinter unseren zurückstanden. Wenn man dabei auf Bescheidenheit (modestia) und Scheu vor dem Schlechten, feinen Anstand in Sprache und Haltung (decorum) Gewicht legte, so entsprang dies dem ganzen Zuge des Lebens, nicht etwa besonderen Erziehungsgrundsätzen der Schule.

Eine Änderung dieser Unterrichtsverhältnisse wurde durch das Eindringen griechischer Bildung herbeigeführt, welche sich infolge der veränderten Weltstellung seit dem Anfange des 6. Jahrh. der Stadt immer stärker auf allen Gebieten des Lebens geltend machte. In äufserlicher Weise zeigt sich die Umwandlung in der Erscheinung des griechischen Pädagogen in den besseren römischen Familien. Und je mehr die Schule vom griechischen Geiste erfafst wurde, desto häufiger traten auch die Söhne besserer Familien in dieselbe ein; die ausschliefsliche Familienerziehung erscheint schon im Laufe des 6. Jahrh. stark erschüttert, und Privatlehrer wurden immer häufiger, die in ihrer Wohnung oder in der des Schülers Anweisung zum Lesen und

[1]) Brambach, Neugestalt. der lat. Orthogr. Leipzig 1868. S. 18.
[2]) Über das Rechnen s. Grasberger a. a. O. 2, 321 ff.

Sprechen des Griechischen erteilten. In dieselbe Zeit gehört die Scheidung der Elementar- und der höheren Schule. In jener erteilte der Schreibmeister (litterator, grammatista) Unterricht im Lesen und Schreiben und in den grammatischen und stilistischen Anfangsgründen der Muttersprache. Erlernen von kurzen Sinnsprüchen spielte in diesem Unterrichte eine grofse Rolle. Die Rechenkunst kam bei dem praktischen Volke zu sehr lebhafter Pflege; daneben scheint in ähnlich praktischer Weise die Geometrie betrieben worden zu sein. In der höheren Schule, welche unter Leitung des grammaticus (später litteratus) stand, der sich zu dem grammatista wie zum Elementarlehrer der Maître, später der Philologe verhielt, trat das Griechische in den Vordergrund, das anfänglich lediglich zu praktischen Zwecken erlernt wurde; der Name grammaticus kommt nach dem älteren Sprachgebrauche nur dem Lehrer des Griechischen, nicht dem der Muttersprache zu. Damit gehören dieser Zeit die Anfänge eines Unterrichtes an, der statt einer blofs äufserlichen Abrichtung eine wirkliche Geistesbildung bezweckt. In der Aristokratie war der Zersetzungsprozefs der italischen Nationalität bereits weit genug vorgeschritten, um das Ersatzmittel der Nationalität, die allgemein humane Bildung, auch für Italien unvermeidlich zu machen; und auch der Drang nach einer gesteigerten Civilisation war bereits mächtig. Diesem kam der griechische Sprachunterricht von selbst entgegen. Namentlich die homerische Odyssee, weniger die Ilias, wurde dabei zu Grunde gelegt, und so machte es sich ganz von selbst, dafs aus dem ursprünglichen Maîtreunterricht, der lediglich das griechische Parlieren als Ziel verfolgte, sich ein höherer Litteraturunterricht entwickelte, dafs die an die Litteratur anknüpfende allgemeine Bildung den Schülern in gesteigerter Ausdehnung überliefert und für sie Veranlassung wurde, einzudringen in die den Geist der Zeit beherrschende euripideische Tragödie und in die neuere attische Komödie. Dem lateinischen Sprachunterrichte, der sich im Anschlusse und nach dem Vorbilde des griechischen Litteraturunterichtes unter dem grammaticus latinus entwickelte, fehlte es einstweilen noch an einer Litteratur. Da es zu allen Zeiten die schwierigste Aufgabe ist, für die höhere geistige Bildung der Jugend geeignete Stoffe und Formen zu finden, und man sich deshalb von den einmal gefundenen nur schwer losmacht, so lag es nahe, die Lösung, welche der griechische Sprach- und Litteraturunterricht gefunden hatte, auf den Unterricht im Latei-

nischen einfach zu übertragen. Aber eine lateinische Bildung setzte eine Litteratur voraus, und diese gab es noch nicht. Und so entstand jetzt jene eigentümliche Afterbildung der hellenistisch-römischen Litteratur, die zum Teil das Werk von Schulmeistern, dazu nicht einmal von römischen, und entweder Übersetzung oder Nachbildung ist, und welche in Mommsens römischer Geschichte eine so glänzende Beurteilung gefunden hat. Jetzt trat an die Stelle der Zwölftafeln die lateinische Odyssee, an welcher der Knabe die Kenntnis und den Vortrag in der Muttersprache ausbildete, und namhafte griechische Sprach- und Litteraturlehrer, wie Livius Andronicus, Ennius u. a. verschmähten es nicht, neben der griechischen auch in der lateinischen Sprache zu unterrichten; dies waren die Anfänge eines höheren lateinischen Unterrichts. Im 7. Jahrhundert strömten bereits die griechischen Schulmeister scharenweise als Lehrer der Litteratur und Bildung überhaupt nach Rom; griechische Hofmeister und Lehrer der Philosophie wurden jetzt in den Palästen der Grofsen stehende Persönlichkeiten, und schon 161 v. Chr. bestand eine Anzahl besonderer Lehranstalten für griechische Deklamation, und der höhere Unterricht im Griechischen und in den griechischen Bildungswissenschaften blieb fortan anerkannt als ein wesentlicher Teil der italischen Bildung. Aber am Ausgange des 2. Jahrh. v. Chr. begann auch der schulmäfsige höhere Unterricht im Lateinischen getrennt vom Elementar- und vom griechischen Unterrichte von bezahlten Lehrern, in der Regel Freigelassenen, in besonderen Lehranstalten erteilt zu werden. Geist und Methode wurden durchaus den griechischen Litteratur- und Sprachübungen entlehnt.

Die sprachliche Behandlung ging auf die Ausdrucksweise und die Erfassung des Inhalts in gleichem Mafse aus. In ersterer Rücksicht wurde viel diktiert und auswendig gelernt, was auch schon wegen des Mangels an Texten nicht zu vermeiden war; in der letzteren Richtung fanden namentlich Mythologie, Geschichte und Antiquitäten, in geringerem Grade Poetik, Metrik, Philosophie und Astronomie Berücksichtigung. Die Forderung euphonisch-schönen, pathetischen Lesens war ohne ein vollkommenes Verständnis von Ausdruck und Inhalt nicht durchzuführen. Ursprünglich waren wohl der Thätigkeit des grammaticus keine Grenzen gezogen, und er trug ebensogut die Klassiker beider Sprachen wissenschaftlich vor, als er zu Lob-, Staats- und Gerichtsreden kunstmäfsige Anleitung gab. Deklamation und Dispu-

tierübungen, um Schönheit und Wohlklang des Ausdrucks zu erreichen, schlossen sich an diese theoretischen Erörterungen gewissermafsen wie die Probe ans Exempel an. Aber schon vor dem letzten Jahrhundert der Republik löste sich die griechische Rhetorenschule als selbständige Unterrichtsanstalt von der höheren Schule los und verfolgte eigene, ziemlich unfruchtbare Ziele, und bald stellte sich neben den rhetor graecus der rhetor latinus als weitere Scheidung. Und nun konnte es nicht ausbleiben, dafs die griechische Schulrhetorik mit ihrem dem Leben gänzlich entfremdeten Treiben in die lateinische Rede und in den lateinischen Redeunterricht eindrang, die bis jetzt den Griechen gegenüber eine gewisse Selbständigkeit sich bewahrt hatten; lateinische Deklamationsübungen über die gangbaren griechischen Schulthemen wurden ein bleibender Bestandteil des römischen Jugendunterrichts und trugen dazu bei, jede ernste und wahre Beredsamkeit zu ertöten. Auch das Studium der Philosophie war mehr und mehr zur Geltung gekommen, und zu dieser Zeit ist die Bildung eines Mannes von Stande ohne einige Kenntnis der Philosophie undenkbar. Die Zucht in diesen Lehranstalten war streng, und der Stock und die Rute (scutica, ferula, virga) spielten keine geringere Rolle als im Kriegswesen und bei der Polizei. Die Lehrer hatten nicht selten Gehilfen, und auch die älteren Schüler wurden zur Unterweisung und insbesondere zur Abfragung der jüngeren verwandt. Auf anständige und bescheidene Haltung der Schüler, Reinlichkeit und Ordnungssinn wurde besonders gehalten. Die anfangs sehr bescheidenen Ferien wurden immer weiter ausgedehnt und scheinen zu Horaz' Zeit vier Monate betragen zu haben (Juni bis September).

Um die körperliche Ausbildung bekümmerte sich die Schule nicht, sondern diese blieb dem Hause allein überlassen. Doch trug der öffentliche Geist, der Abhärtung und Kräftigung für die Zwecke des Krieges als die Pflicht der Eltern und der Söhne betrachtete, mächtig dazu bei, dafs durch Schwimmen, Laufen, Springen, Ringen, Reiten, Ballspielen und Fechten auch die körperliche Ausbildung in hinreichender Ausdehnung gepflegt wurde; erst am Ende der Republik verstieg man sich in den höheren Kreisen zu den kunstmäfsiger entwickelten griechischen Wettkämpfen.

So hatte sich am Ende der Republik die hellenische Jugendbildung in ihrer ganzen Vollständigkeit durchgesetzt, und ein

Mann, wie Varro, findet neben dem grammatisch-rhetorisch-philosophischen Kursus auch den geometrisch-arithmetisch-astronomisch-musikalischen erforderlich[1]). Zu diesem hellenischen Kurse trat dann noch die aus dem älteren römischen Jugendunterrichte entnommene Medizin und die bei der regen Bauliebhaberei des Adels unentbehrliche Architektur. Dabei erhielt der Unterricht selbst einen stets gelehrteren Charakter, und die seltenen Vokabeln und dunkeln Ausdrücke, die verschlungenen Sätze und der Mythenkram der Alexandriner erschienen in ihrer Schwierigkeit vortrefflich als Lehr- und Lernstücke für Musterlehrer und Musterschüler. Auch genügte jetzt der Unterricht bei den griechischen Meistern in Rom nur noch für den Anfang; nachher hörte man griechische Philosophie in Athen, griechische Rhetorik in Rhodos und machte eine litterarische Reise durch Kleinasien. Aber auch der lateinische Unterricht wurde von der gleichen Übertreibung erfafst, und das Rhetorentum schofs immer üppiger ins Kraut. Zugleich eröffnete sich dem lateinischen Schulmeister mit der Ausbreitung lateinischen Wesens im Keltenlande und in Spanien eine grofse Laufbahn und eine wirkliche Bedeutung, wenn auch die materiellen Verhältnisse wohl stets bescheiden blieben. Aber auch noch eine andere bedeutungsvolle Änderung vollzieht sich am Ende der Republik. Das Wesen von Cäsars italisch-hellenischem Reiche war die Humanität, und er unternahm es, sie von oben herab zu fördern. Indem er die Gründung einer griechischen und einer lateinischen Bibliothek in der Hauptstadt beschlofs und sämtlichen Lehrern der freien Wissenschaften und sämtlichen Ärzten Roms das Bürgerrecht verlieh, gab er den ersten Anstofs zu jener Schulpolitik der Kaiserzeit, welche Anstalten schuf, in denen für die höhere hellenisch-römische Bildung der Jugend des Reichs von Staats wegen gesorgt ward.

Die Kaiserzeit ändert an diesen Verhältnissen unmittelbar nur bezüglich der Verbreitung und Erweiterung des Unterrichtsbedürfnisses und der Fürsorge des Staates und der Gemeinden für seine Befriedigung. Es gab keine noch so kleine Stadt, in der nicht die zwiesprachige Bildung vertreten war, und die Fülle von Elementarbildung, welche im Reiche sich fand, ist er-

[1]) Ritschl, Quaest. Varr. Comment. de Varronis disciplinarum libris. Bonn 1845.

staunlich; die höheren Schulen nährten ihren Mann, und dieser Umstand lockte tüchtige und strebsame Köpfe, in zunehmendem Maſse auch Italiker, in diese Laufbahn. Da die Kaiser für ihre Prinzen die namhaftesten Lehrer zu gewinnen suchten, so muſste auch nach der Seite äuſserer Ehre ein bedeutender Fortschritt eintreten, und die gefeiertsten Gelehrten und Philosophen ihrer Zeit erscheinen in solchen Stellungen. Aber trotzdem vollzog sich doch in dieser Periode ein grundsätzlicher Umschwung in den Bildungsverhältnissen. Bisher hatte man die höhere Geistesbildung als einen selbstverständlichen Besitz der höheren Stände ohne materielle Nebenrücksichten angesehen, ungefähr wie heute noch die Söhne der englischen Gentry im wesentlichen die Bildungsart der Reformationszeit ohne Rücksicht auf den unmittelbaren Nutzen festhalten. Jetzt wurde aber die Schulbildung als die notwendige Vorbedingung für die Beamten- und Offizierslaufbahn angesehen und auch so behandelt. Auch bezüglich der Lektüre bildet sich jetzt eine Art Kanon, zu dem ziemlich allgemein Cicero, Vergil und Horaz gehören. Die Schüler kamen immer jünger in die eigentlich höhere Schule, und der Unterricht in Sprache und Litteratur wurde überhastet, um desto früher zum Eintritt in die Rhetorenschule und in das Studium der Philosophie zu befähigen. Für dieses [1]) gab es in Rom selbst Anstalten genug, aber man zog es doch gewöhnlich vor, den letzten Schliff sich im Osten zu holen, wo das Bildungswesen lange Zeit entwickelter blieb, als im Westen (s. S. 10). Im 4. Jahrhundert treten neben die Bildungsanstalten des griechischen Ostens wettbewerbend die des lateinischen Westens, und namentlich die gallischen Rhetorenschulen verdunkeln den Ruhm jener alten Bildungsstätten; Staat und Stadtgemeinden wetteiferten in der Gewinnung namhafter Lehrer. Freilich entwickeln sich mit dieser gesteigerten Schulthätigkeit, welche Lehrer und Schüler dem Leben entfremdete, bei beiden jene unvermeidlichen Schattenseiten des Schullebens, Pedanterie und Silbenstecherei, Rechthaberei und Einbildung bei den Lehrern, Gelangweiltheit, Verdrossenheit und Undankbarkeit bei den Schülern. An eine systematische Vorbildung der Lehrer ist in der Regel nicht zu denken; vielmehr blieb hier lediglich die Überlieferung bestimmend, und wie die Schüler es in ihrer eigenen Schulzeit gesehen hatten, trieben sie in der Regel es

---

[1]) Die Einzelheiten bei Grasberger a. a. O. 3. 390 ff.

selbst als Lehrer. Geistloser Mechanismus wird in den meisten Fällen in diesem Unterrichte zu Tage getreten sein[1]). In Rom und in Konstantinopel wurden von den Kaisern öffentliche Lehranstalten begründet, an denen Rhetoren und Philologen die lateinische und griechische Bildung vertraten und aus Staatsmitteln besoldet wurden. Neben diese allgemeinen Bildungsschulen traten in Wettbewerbe die Fachschulen. In dem Mafse, als das Civilbeamtentum auf das Studium der Rechtswissenschaft begründet wurde, wurden Lehranstalten der Rechtswissenschaft ein dringenderes Bedürfnis, und da die Beamtenlaufbahn bestimmte Anforderungen stellen mufste, so trat allmählich eine staatliche Ordnung des Studiums ein, die sich bis auf die kleinsten Einzelheiten erstreckte. Ob für die Professoren Freiheit der Lehre bestand, wissen wir nicht; die Lernfreiheit war durch bureaukratische Beaufsichtigung äufserst eingeschränkt[2]). Dagegen erinnert dieses Studententreiben mit seinem Pennalismus und seinen derben, oft albernen Scherzen durchaus an die Roheiten des Mittelalters[3]). Auch für Mediziner, Architekten und Ingenieure gab es technische Vorbildungsanstalten. Der Besuch aller dieser Fachschulen wurde durch wertvolle Privilegien gesichert; auch in diesem Punkte knüpfen die Hochschulen des Mittelalters an die römische Überlieferung an.

Die **pädagogische Theorie** wird bei den Römern streng genommen nur durch **Quintilian** (Ende des 1. Jahrh. n. Chr.) in eigenartiger Weise vertreten. Wohl haben auch bei ihnen Philosophen und sonstige Schriftsteller gelegentlich theoretische Erwägungen über Erziehung und Unterricht angestellt, und den älteren Cato und Varro kann man als Vertreter der alten und neuen Zeit im Erziehungswesen mit einem gewissen Rechte bezeichnen; denn der erstere will die ausschliefslich nationale Bildung gewahrt sehen[4]), während der andere[5]) die zwiesprachige

[1]) In mannigfacher Beziehung lehrreich sind die Colloquia scholastica bei Dositheus in Car. Labbaei glossar. London 1816. 1826 und Ed. Boecking, Dosithei magistri interpretam., lib. III. Bonn 1832. — Leop. Roeder, De scholastica Romanorum institutione. Bonn 1828. — Grasberger a. a. O. 3, 584 ff.

[2]) Dernburg, Die Institutionen des Gaius. Halle 1869.

[3]) Grasberger a. a. O. 3, 409 ff.

[4]) Quintilian, Inst. or. 3, 1, 19. Seine Schrift „De liberis educandis" erwähnt Macrob. Saturn. 3, 6, 5; Gell. N. A. 4, 19. Im allgem. seine praecepta ad filium (Non. v. mediast. p. 143).

[5]) Gell. N. A. 15, 19.

hellenisch-römische Kultur ohne weiteres als einzig möglich und berechtigt anerkennt. Aber es handelt sich hier nirgends um Lehren und Erwägungen, welche ihre Ergebnisse psychologisch zu begründen suchen und aus der Natur der Unterrichtsobjekte und des zu erziehenden Subjekts allgemein gültige Schlüsse ziehen, sondern wir haben hier teils trivial-philosophische Aussprüche, Lehren und Maximen für das Leben und seine Forderungen vor uns, also mehr eine Art Popularphilosophie, teils lediglich erfahrungsmäfsig gewonnene Beobachtungen, welche natürlich nicht immer von Subjektivität frei sind. Einzig Quintilian verbindet psychologische Erwägung und praktische Beobachtung und Erfahrung zu einem theoretischen Systeme, dessen Ergebnisse den modernen Ansichten näher kommen als die irgend eines andern alten Schriftstellers.

Auch für Quintilian ist das Ziel des gesamten Unterrichts die rednerische Ausbildung, und seine Schrift über die Erziehung zum Redner (Institutio oratoria) unterscheidet sich in ihrer letzten Tendenz kaum von Ciceros rhetorischen Anweisungen. Aber neu ist hier das Interesse, welches sich der der eigentlichen Rhetorenschule voraufgehenden Unterweisung zuwendet. So ist ihm schon die erste Anleitung zum Sprechen so wichtig, dafs er über die in dieser Hinsicht an die Ammen und Kinderfrauen zu stellenden Anforderungen bezüglich einer richtigen Sprechweise sich ausführlich verbreitet [1]; ebenso mufs nach seiner Ansicht der Wissensdünkel der Pädagogen (Hofmeister) unterdrückt werden, da dieser leicht die Kinder in falsche Anschauungen und Gewohnheiten führt, welche später gar nicht mehr auszurotten sind [2]. Den Anfang des eigentlichen Unterrichts soll das Griechische machen, weil dem Kinde an der fremden Sprache die Muttersprache leichter verständlich werde [3]; ein bestimmtes Alter festzusetzen, vor dem nicht mit dem eigentlichen Lernen begonnen werden dürfe, weist Quintilian zurück, da die individuelle Verschiedenheit dies nicht gestatte und der Trieb zum Lernen bald früher, bald später sich einstelle [4]. Dem eigentlichen Unterrichte soll das Spiel vorausgehen, dessen Bedeutung für die Weckung des Interesses eingehend dargelegt wird. Für den Anfangsunterricht

---

[1]) I. O. 1, 1, 4 sq. 15—19.
[2]) 1, 1, 8. [3]) 1, 1, 12.
[4]) 1, 1, 15 sq.

darf man nicht Lehrer zulassen, welche für höheren Unterricht unbrauchbar sind; denn die Elemente richtig beizubringen erfordert die gröfste Geschicklichkeit, und der spätere Erfolg des Unterrichtes beruht auf den hier gelegten Grundlagen. Aber überhaupt jeder tüchtige Lehrer mufs eine Zeit lang auf der unteren Stufe unterrichtet haben, da er hier methodisch ganz anders geschult wird und es lernen mufs, sich in die Anschauungen des Kindesalters zu versetzen[1]. Lesen und Schreiben müssen langsam und äufserst gründlich gelernt werden, da jede Übereilung, Ungenauigkeit und Flüchtigkeit sich künftig rächen wird[2]. Der Inhalt des Gelesenen mufs anziehend und bedeutend sein; sittliche Lehren sind vorzuziehen, weil, was in diesem Alter ins Gedächtnis aufgenommen wird, fürs ganze Leben bleibt[3]. Zugleich entspricht aber eine reichliche Übung des Gedächtnisses am meisten der Neigung und dem Vermögen des kindlichen Alters, das noch nichts aus sich selbst erzeugen kann. Übrigens muss alles, was eingeprägt werden soll, öfter und längere Zeit geübt werden.

Die öffentliche Erziehung verdient den Vorzug vor der privaten. Allerdings besteht die Gefahr, dafs die Schulen zwar die intellektuelle Ausbildung fördern, aber der sittlichen Schaden zufügen, und ein sittlicher Wandel ist den besten Kenntnissen vorzuziehen. Aber einmal ist dies nicht notwendig die Folge des Schulbesuchs, und erfahrungsgemäfs wird im Hause durch schlechte Pädagogen und Sklaven weit öfter der Grund zur Verdorbenheit gelegt, und die Schüler lernen nicht erst in den Schulen die Unsittlichkeit, sondern sie bringen sie dahin aus dem Elternhause mit. Ist also nur dieses selbst in gutem Stande, so kann man durch geeignete Mafsregeln, wie durch Bestellung eines zuverlässigen Sklaven oder Freigelassenen zur Überwachung auf dem Schulwege und in der Schule, durch Wahl sittlich guten Umgangs etc. den etwa schlimmen Einflufs der Schule unschädlich machen. Erheblicher ist der Einwand, dafs der Privatlehrer im Unterricht individualisieren könne. In dieser Beziehung läfst sich sagen, man könne ja, wenn man einen zuverlässigen Privatlehrer habe, den öffentlichen und den Privatunterricht verbinden; häufiger sei doch der Fall, dafs man über so tüchtige und erfahrene Lehrkräfte, wie die öffentlichen Lehrer in der Regel seien,

---

[1] 2, 3. [2] 1, 1, 24–37. [3] 1, 1, 35.

im Privatunterrichte nicht verfüge. Aber auch die Rücksicht auf die öffentlichen Lehrer gebietet, ihnen die besseren Schüler nicht vorzuenthalten; denn ihre Berufsfreudigkeit wächst, wenn sie sich verstanden sehen. Umgekehrt ist es für den Ideal-Privatlehrer unmöglich, sich den ganzen Tag mit einem Schüler zu beschäftigen, da dieser zu sehr angestrengt werden mufs und vor allem an der Entfaltung der Selbstthätigkeit gehindert wird, die doch die hauptsächlichste Voraussetzung für die Beschäftigung mit den Wissenschaften und somit die Hauptaufgabe des erziehenden Unterrichts ist. Freilich darf eine Schule nicht zu voll sein, sondern ein gewissenhafter Lehrer wird nur so viele Kinder annehmen, als er übersehen kann. Die Schule bereitet den künftigen Redner für seine Thätigkeit insofern am zweckmäfsigsten vor, als sie ihn gewöhnt, nicht menschenscheu und befangen zu sein, sondern vor einer gröfseren Zahl zu sprechen, sich mit anderen zu vergleichen und für alle Begegnisse des täglichen Lebens vorbereitet zu sein. Den gemeinen Menschenverstand eignet man sich nur im Verkehr mit andern an, und die Schulfreundschaften, durch das heilige Band des gemeinsamen Lernens gehalten, dauern bis zum Alter. Auch läfst sich der Ehrgeiz, der zwar an sich ein Fehler, aber die Quelle vieler Tugenden ist, nur in der Schule wirksam verwenden[1]).

Bei dem Unterrichte ist die Berücksichtigung der Individualität das Wichtigste; für die Erforschung der Fähigkeiten und der Willensrichtung giebt Quintilian eine Reihe von Winken, denen man eine reiche Erfahrung ansieht. Der richtige Lehrer mufs nun auf Grund dieser Beobachtung jeden Schüler so unterrichten, dafs seine Anlage durch den Unterricht gefördert und seine eigentümliche Geistesrichtung unterstützt wird[2]). Freilich wird er auch seine Arbeit dadurch erleichtern, dafs er nur Schüler von gleichem Lebensalter zu demselben Unterrichte zuläfst[3]).

Die geistige Anstrengung mufs mit Erholung wechseln, welche am wirksamsten durch zweckmäfsige Spiele erzielt wird. Für den Lehrer hat das Spiel dadurch erhöhten Wert, dafs sich dabei die Willensrichtung der Jugend offener zeigt[4]). Die körperliche Züchtigung wird als ein sklavisches und das Ehrgefühl beleidigendes Zuchtmittel verworfen; auch werde niemand durch

---

[1]) 1, 2. [2]) 1, 3, 1—8; 2, 8. [3]) 2, 1, 14; 1, 20.
[4]) 1, 3, 8—13.

Prügel belehrt, der verständiger Zusprache unzugänglich sei; endlich liege die Gefahr des Mifsbrauchs eines so bequemen Strafmittels zu nahe[1]).

Der eigentliche Sprachunterricht hat die Aufgabe, richtig sprechen, lesen und schreiben zu lehren und in das Verständnis der Litteratur einzuführen. Er ist deshalb von so grofser Wichtigkeit, weil er die sämtlichen Seelenkräfte in Bewegung setzt und dem Geiste einen erhabenen Inhalt zuführt. Über Lesen und Schreiben, besonders über die Befestigung in der Formenlehre giebt Quintilian mafsvolle und verständige Vorschriften; er warnt sehr eindringlich vor Spitzfindigkeiten aller Art: „die Grammatik ist nicht schädlich, wenn man durch sie hindurchgeht, sondern nur, wenn man an ihrem Formelwerk hängen bleibt.“ Was Quintilian über sinnvolles, euphonisches und logisch-richtiges Lesen, sowie über Deklamation und Imitation sagt, bildete das Glaubensbekenntnis des Humanismus und ist auch heute noch richtig. Besondere Sorgfalt erfordert die Auswahl der Lektüre[2]); hier wird mit feinem Verständnisse der bekannte Satz durchgeführt: „Anders lesen Knaben den Horaz, anders Hugo Grotius,“ und alles, was hier vorgetragen wird, läfst sich mit einigen Änderungen auf unsere heutige Klassikerlektüre übertragen. Die Wichtigkeit des Inhalts tritt überall hervor; an ihm sollen sich Sittlichkeit und Männlichkeit, Geschmack und Empfindung, Sprachgefühl und eigenes Können heranbilden. Aber die sprachliche Ausbildung darf darüber nicht vernachlässigt werden, und Quintilian erörtert in durchaus zutreffender Weise, wie Sprachschatz, Ausdruck und Synonymik durch richtige Behandlung der Lektüre erweitert und bereichert werden müssen; auch diese Ausführungen gelten für alle Zeiten. Das Nachdenken der Gedanken bedeutender Menschen ist nach seiner Ansicht in jeder Hinsicht das wahrhaft Bildende; es schult den Verstand, bereichert mit Ideen und erzieht zu richtiger Darstellung des klar und tief Gedachten. In dieser Weise teilt Quintilian auch die Anfänge der Rhetorik dem Grammatiker zu, und die Übungen, welche er zu diesem Zwecke empfiehlt, lassen sich heute noch bei den Vorübungen zum Aufsatze in der Muttersprache mit Nutzen verwerten[3]).

Neben dem Sprachunterrichte geht in der höheren Schule der Unterricht in den übrigen Künsten und Wissenschaften her.

---

[1]) 1, 3, 14—16. [2]) Darüber 10, 1, 46—131. [3]) 1, 4—7.

Die Musik ist für den künftigen Redner insofern von Wert, als sie die Empfindung für die Stellung der Worte und die richtige Modulation der Stimme entwickelt, sodann auch, weil sie geschmackvolle Aktion und schönen Rhythmus in den körperlichen Bewegungen erzeugt[1]. Die Geometrie regt den Geist an, schärft den Verstand und gewöhnt an rasche Auffassung; sie ist daher besonders für die formale Geistesbildung wichtig, und für den zukünftigen Redner ist die durch sie verliehene Gewöhnung an klare, präcise Folgerung und Schlufsweise gar nicht zu entbehren[2]. Die gleichzeitige Beschäftigung mit so verschiedenen Gegenständen verwirrt und ermüdet den jugendlichen Geist nicht; denn dieser ist noch gar nicht imstande, nur eines fortgesetzt zu treiben, sondern diese Abwechselung stärkt, erfrischt und feuert an. Auch kann man im frühen Jugendalter dem Geiste mehr Arbeit zumuten, weil er noch geringe Selbständigkeit und Selbstthätigkeit beweist, vielmehr sich vorwiegend passiv leiten und bilden läfst, und die Auffassungskraft sich lieber auf das Einzelne als auf den Zusammenhang richtet[3].

An die sittliche Haltung des Lehrers stellt Quintilian grofse Anforderungen; er mufs seinen Schülern in dieser Beziehung ein Muster sein. Gleich dem Vater mufs er Liebe und Strenge seinen Pflegebefohlenen gegenüber walten lassen, mufs Mafs halten in Lob und Tadel und seine Aufwallungen beherrschen. In der Arbeit mufs er Ausdauer beweisen, auf die an ihn gestellten Fragen freundlich eingehen und die Verbesserung der Arbeiten mit Nachsicht und Geduld vornehmen. Erringt der Lehrer die Liebe seiner Schüler, so hat er gewonnen; „denn man eifert denen, die man gern hat, weit lieber nach“[4]. Nur solche Lehrer werden es dahin bringen, dafs sie von ihren Schülern als ihre geistigen Väter geliebt und in Ehren gehalten werden[5].

Der rhetorische Unterricht steht mit dem grammatischen, d. h. dem Sprachunterrichte, in engem Zusammenhange[6]. Der Unterschied ist, dafs in dem letzteren das poetische, in dem ersteren das wirkliche Geschehen Gegenstand des Unterrichts ist. Die Darstellung mufs der Wirklichkeit entsprechen; hier das rechte Mafs zu treffen ist schwer. Doch ist es immer besser, wenn das

---

[1] 1, 10, 9—33 [2] 1, 10, 34—49. [3] 1, 12.
[4] 2, 2. [5] 2, 9. [6] 2, 10. sq.

Jugendalter im Gefühle seiner Kraft zu weit geht, zu viel wagt und erfindet und sich am Gefundenen freut, als wenn das Gegenteil der Fall ist; die Jahre mindern schon ohnedies, der Verstand feilt und beschneidet, manches reibt sich im Leben selbst ab; aber Geistesarmut, Mangel an produktiver Phantasie, kann durch kein Mittel beseitigt werden[1]). Der Weg, auf welchem die Unterweisung verläuft, wird durch die drei Thätigkeiten der Nachahmung (imitatio), der theoretischen Unterweisung (ars) und der Übung (exercitatio) bestimmt. Die gröfste Sorgfalt will Quintilian für die stilistischen Arbeiten beanspruchen. Er verlangt zunächst einfache Darstellung, „wie man spricht", dann sollen einfache Erzählungen von dem Schüler wiederholt, nachher nach Disposition und Ausdruck variiert werden. Zu frühes Extemporieren rednerischer Darstellung wird als sittlich verderblich, weil unwahr, verworfen. An die Darstellung von Erzählungsstoffen sollen sich die Versuche schliefsen, irgend welche Überlieferung zu widerlegen oder zu verteidigen, Zeit, Ort, Personenfragen zu erörtern, berühmte Männer zu loben, schlechte zu tadeln, endlich mehrere miteinander zu vergleichen, wodurch der Geist Vielseitigkeit und Gewandtheit für die wirkliche Rede erlangt. Allgemeine Themata sind deswegen zu wählen, weil sie zum Nachdenken zwingen und fast stets die unmittelbare Anwendung auf das Leben gestatten[2]). Um dem Schüler die nötigen Vorbilder durch die Lektüre von Geschichtswerken und Reden zu liefern und zugleich die Gewöhnung an schönes und richtiges Lesen und Sprechen herbeizuführen, wird von Quintilian ein eigener Vorleser verwandt. Die technische Unterweisung soll an praktischen Beispielen und durch Analysen guter und fehlerhafter Muster erfolgen, nicht durch langathmige theoretische Vorträge: „überall wirken Lehren weniger als Übungen." Auswendiglernen von ausgewählten Stellen aus Rednern und Geschichtschreibern wird sich stets vorteilhaft erweisen; denn man vermag hier bei seinen eigenen Versuchen freie Nachbildung eintreten zu lassen[3]). Aber auch historische Bildung ist für den Redner unbedingt erforderlich, und die Lektüre historischer Schriften mufs einen breiten Raum im Selbstunterrichte einnehmen[4]).

Die Vorschriften, welche Quintilian über das Memorieren er-

[1]) 2, 4, 1—14. [2]) 2, 4, 15—24. [3]) 2, 5.
[4]) 3, 8, 67.

teilt, sind von überraschender psychologischer Richtigkeit. Die Zerlegung in kleinere Abschnitte zum Zwecke sicherer Reihenverknüpfung, die Verknüpfung der Vorstellungen nach dem Inhalte (Gleichartigkeit) oder nach der Gleichzeitigkeit, die Unterscheidung und richtige Wertbestimmung von judiciösem und mechanischem, absichtlichem und unabsichtlichem, lautem und leisem Memorieren — alles dies läſst sich in den Ausführungen erkennen [1]). Auch die eigentlichen rhetorischen Vorschriften sind maſsvoll und tief durchdacht; wenn wir auch heute uns ziemlich ablehnend gegen theoretische Unterweisung verhalten, so wird doch für den Aufsatz in der Muttersprache fast alles zu verwenden sein, was sich dort über die Stilbildung findet [2]).

§ 4. Das Christentum und die überlieferte Schulbildung.

In solcher Weise waren die Grundzüge des Unterrichtswesens im römischen Reiche festgestellt, und die Schulen in Afrika und in Gallien, an den Gestaden des Rheins und der Mosel glichen sich zum Verwechseln, wenngleich feinere Züge, die sich heute unserer Kenntnis entziehen können, unzweifelhaft den einzelnen auch eine örtliche Färbung verliehen haben werden. Die beiden Mächte, welche eine neue Zeit heraufführten, das Germanentum und das Christentum, änderten gleichwenig an dem Unterrichtsmechanismus, wie stark auch ihr Einfluſs auf die Erziehungsgrundsätze war.

Verbindung von Germanen- und Christentum. Mächtig muſste sich von den christlichen Grundlehren der Freiheit und Gleichheit ein Volk angezogen fühlen, dessen Lebensodem die Freiheit, dessen ganze staatliche und gesellschaftliche Verfassung so wesentlich auf den Grundsatz der Gleichberechtigung, der Gleichheit aller freien Männer gegründet war. Der stark hervortretende Zug der germanischen Mythologie zum Monotheismus, ihre Anschauung von einer über den Göttern stehenden höchsten Weltregierung, von einer Vorsehung, von einer Unsterblichkeit der Seele, von einer Vergeltung nach dem Tode, von einer Belohnung der Guten und Bestrafung der Bösen in einem jenseitigen Fortleben fanden in entsprechenden christlichen Vorstellungen verwandte Züge. Zu der deutschen Streitlust paſste die Auffassung

---

[1]) 11, 2. [2]) Hauptsächlich 10, 3.

des Christentums als einer Kampfesreligion, in der Christus die Seinen in den Krieg gegen Welt und Sünde, auch gegen das Heidentum führt, mit liebreicher Huld im Streite unterstützt und nach dem Siege einen herrlichen Lohn verheifst. Endlich war auch schon damals jener eigentümlich deutsche Zug wirksam, den Bildungsstoff, woher er entgegentreten mag, willig aufzunehmen, zu verarbeiten und schliefslich als ein Gut von allgemeinerem weltbürgerlichen Charakter wieder zurückzugeben. Die Zustände der Ehe und des Familienlebens waren bei den Germanen noch nicht durch Überbildung verdorben, und die reineren Vorstellungen des Christentums fanden nicht in der hohen Civilisation des römischen Reiches, sondern in dem jungfräulichen Leben des Germanentums die Möglichkeit fester zu wurzeln und ihre besten Früchte zu zeitigen. Ohne die Verbindung mit den einfachen Zuständen des Germanentums wäre das Christentum wahrscheinlich durchgängig jener Verweltlichung unterlegen, welche sich in den Kulturstaaten des Reichs schon im 4. Jahrhundert n. Chr. so merkbar kundgiebt und z. B. nachher die Franken im Merovingerreiche in so charakteristischem Mafse erfafst hat. Zwei Lehren des Christentums sind es vor allem, welche auf die Erziehung von entscheidendem Einflusse werden. Die Ehe, der römischen Auffassung nach nur eine Einrichtung zur Erzeugung rechtmäfsiger Kinder, wird als eine göttliche Einsetzung gefafst; dadurch erhält sie den Charakter der Heiligkeit, und wer sich an ihr vergeht, vergeht sich an Gott. Das Weib wird als Gefährtin und Freundin des Mannes ihm gleichgestellt, und der Gott verantwortliche Wille beider Eltern tritt an die Stelle der väterlichen Gewalt des alten Rechts. Die Kinder waren danach durchaus dem väterlichen Willen unterworfen, der rechtlich sogar allein über die Anerkennung der Neugeborenen entschied. Dem christlichen Glauben dagegen gilt das Kind als ein Geschenk Gottes an die Eltern, das sie zu erziehen haben in „Zucht und Vermahnung zum Herrn“, und für dessen christliche Erziehung ihnen die Verantwortung obliegt. Über diesen Teil der Erziehung beansprucht die Kirche die Aufsicht, und eine ausschliefsliche Heranbildung für die Zwecke des Staates wird mit dem Erstarken der Kirchenmacht auf allen Lebensgebieten unmöglich. Die Familienerziehung wird die Grundlage der Erziehung überhaupt.

Stellung des Christentums zur überlieferten Schulbildung. Indessen, wie tiefgreifend auch diese geistigen Prozesse sein oder allmählich werden mochten, an dem Unterrichte als solchem änderten sie nichts. Die Einrichtung und die Methode der Schulen blieb dieselbe, und wenn auch einige Kenntnis der christlichen Lehre aufgepfropft wurde, so blieb diese Verbindung doch äufserlich. Denn auch hier zeigte sich die gleiche Schwierigkeit, für die höhere geistige Bildung der Jugend geeignete Stoffe und Formen zu finden, welche einst die römische Schule zur Hellenisierung genötigt hatte. Nur einmal, als Julian den Christen verbot, die herkömmliche Bildung anderswo als bei heidnischen Lehrern zu empfangen, und damit christliche Lehrer einfach von dem Unterrichte ausschlofs, machte die christliche Geistlichkeit den schüchternen Versuch, die heidnische Weisheit auf den Bibelstoff zu übertragen; er fiel so kläglich aus, dafs man sich sofort bei des Kaisers Tode von diesen geschmacklosen Machwerken abwandte und sie der Vergessenheit übergab. In der Regel blieb es dem Hause überlassen, das heranwachsende Geschlecht in der christlichen Lehre zu unterrichten und zum christlichen Leben zu erziehen; man beschränkte sich dabei auf die Hauptzüge der h. Geschichte, auf Gebete und auf Beteiligung an guten Werken, namentlich an der Armenpflege. Selbst in den eigentlichen Schulen für die heranwachsenden Kleriker, welche seit dem Anfang des 3. Jahrhunderts in Alexandrien und anderen Orten bestanden, und wie sie Junilius um 550 in Alexandrien, Antiochien und Nisibis erwähnt, in denen die heilige Schrift ausgelegt wurde, blieben Grammatik und Rhetorik die Hauptunterrichtsgegenstände[1]). Und es war nicht anders möglich. Die ganze Litteratur der Christen ruhte auf der klassischen Bildung und entlehnte von ihr Form und Gedanken. Sie ist in der Regel um so frischer und plastischer, je näher sie noch dem Heidentume steht, und wird um so stumpfer und einförmiger, je mehr sie sich von diesem zu entfernen und zu befreien sucht. Es giebt kaum einen Schriftsteller, der sich so tief in die römischen Klassiker versenkt hatte, wie Eusebius Hieronymus. Seine reichhaltige und vielseitige Schriftstellerei wandte

---

[1]) — „divina lex per magistros publicos sicut apud nos in mundanis studiis grammatica et rhetorica ordine et regulariter traditur.“ Inst. regul. div. leg. 1, 1.

sich auch der Übersetzung der Bibel und der Erklärung der heiligen Schriften zu. Er hat die lateinische Sprache zum Organe der katholischen Kirche gemacht, und hier liegt seine unvergleichliche Bedeutung. Dabei kommt nun der aufserordentliche Einflufs in Betracht, den die Kirche auf allen Gebieten des Lebens übte. Als das Westreich aus den Fugen ging und Italien von Barbarenschwärmen überflutet wurde, gab es keine feste weltliche Autorität. Nur die Kirche stand, dank der Wirksamkeit eines Ambrosius von Mailand, der Schwäche eines Gratian und der fanatischen Selbstquälerei eines Theodosius d. Gr., in unerschütterlicher Festigkeit und bildete den alleinigen Damm gegen die Vernichtung durch die Barbarei. Mitten in den Wirren und Todeskämpfen einer untergehenden Kultur verkündete sie ein über alle menschlichen Dinge hinausreichendes und dabei doch zu ihrer wahren Gestaltung bestimmtes Gesetz. Als Mittelpunkt dieser Kirche machte sich aber seit dem Ende des 5. Jahrhunderts immer unwiderstehlicher Rom geltend, wo sich der Bischof, ungehindert durch die kaiserliche Anwesenheit und mit Benutzung des unvergänglichen Zaubers, der auch jetzt noch an der alten Weltstadt haftete, zum Erben des Kaisertums einsetzte. Von seinem Stuhle sprach apostolisches Ansehen, der Reichtum der römischen Kirche verlieh ihm die nötige Macht, und allmählich gewöhnte man sich, in dem Papste das Haupt der abendländischen Christenheit zu sehen.

Die Kirche die Erbin des Imperatorentums. Ohne klare Absicht hatte sich die Kirche der weltlichen Organisation angepafst, weil sie unfähig war, im Anfange ihrer Entwickelung eine eigene zu schaffen, und die Überlieferungen der zerfallenen Reichsverwaltung lebten auf beinahe allen Gebieten in dem Kirchenregimente fort. Wie sich die äufsere Einteilung an die Reichsteile anschlofs, wie die Kirchenverfassung einfach ein Abbild der weltlichen wurde, so trat das Papsttum auch auf allen Gebieten der Verwaltung in die Überlieferungen des Imperatorentums ein. Die Sprache Roms blieb das Bindemittel für die Völker des Abendlandes; sie wurde die Sprache der Kirche für Gesetzgebung, Gottesdienst, Schule und amtlichen Verkehr. Und so war es lediglich die natürliche und unvermeidliche Folge, dafs die in dieser Sprache niedergelegte Litteratur auch das Bildungsmittel der christlichen Schulen blieb, da jede höhere Bildung, nicht blofs die kirchliche und juristische, das Lateinische zu

ihrer Voraussetzung hatte[1]). Diese Zeit war unfähig, aus eigener Kraft etwas hervorzubringen; ja sie war nicht einmal fähig, das Beste zu erhalten und zu verstehen, sondern die Auswahl der Schullektüre wurde getroffen, wie es der Zufall fügte. Es war nun nicht das Schlimmste, was sich ereignen konnte, dafs an der Schwelle des Mittelalters Männer wie Boëtius und Cassiodorius gleichsam den Extrakt der antiken Bildung zusammenfafsten und der Folgezeit überlieferten. **Boëtius**[2]) besafs eine in dieser Zeit seltene umfassende Gelehrsamkeit und hatte namentlich die griechische Wissenschaft in ungewöhnlichem Mafse sich angeeignet, die er durch Übersetzungen und Erklärungen seinen Zeitgenossen zugänglich zu machen suchte. Freilich ist ihm dies nur für die logischen Schriften des Aristoteles gelungen, und durch seine an das Original sich enge anschliefsenden Übersetzungen sowohl der betreffenden Schriften des Aristoteles selbst als auch der griechischen Erklärer, sowie durch seine eigenen, für eine sehr geringe Fassungskraft berechneten Erklärungen wurde für die gesamte Folgezeit das Studium der Logik in bestimmte Bahnen gewiesen. Auch die von Boëtius bearbeitete Isagoge des Porphyrius, eine Einleitung in die Kategorieen des Aristoteles wurde eines der verbreitetsten logischen Lehrbücher. Namentlich seine doppelte Bearbeitung der Schrift De interpretatione für Anfänger und schon Vorgeschrittene wurde auf diesem Gebiete ausschliefslich bestimmend. Aber auch die Arithmetik hat er bearbeitet, die Geometrie Euklids übersetzt, und seine 5 Bücher de musica überlieferten dem Mittelalter die Harmonielehre der Griechen. Inhaltlich noch anregender wirkte sein philosophisches Hauptwerk de consolatione philosophiae, das trotz seiner antik-heidnischen Grundlage durch seine gemeinverständliche Haltung, die dialogische Form und die eingestreuten Gedichte sich zum eigentlichen Kanon philosophischer Studien empfahl. **Cassiodorius**, der bekannte ostgothische Minister, hat eine Art Kanon für die italischen und damit für die abendländischen Schulen überhaupt aufgestellt, denn er war immerhin noch einer der Gebildetsten in dieser Zeit der Unwissenheit und der Verachtung weltlicher Wissenschaft. In der Einsamkeit des Monasterium Vivariense stellte er in seinen Lectiones divinae und Institutiones divinarum

---

[1]) Dies führt gut aus L. v. Stein, Verwaltungslehre 6, 2, 36 ff.

[2]) Über ihn Ebert, Gesch. der christl.-lat. Litteratur von ihren Anfängen. Leipzig 1874. S. 462 ff.

et saecularium litterarum den Bildungsgang der Kleriker und damit den der mittelalterlichen Schule überhaupt fest. Er erkennt die Notwendigkeit der klassischen Studien an, „wie ja auch die h. Väter die Wissenschaft nicht verachtet und Moses, der Knecht Gottes, sich in der heidnischen (ägyptischen) Weisheit heimisch gemacht habe.“ Und weil in den h. Schriften viele Wahrheiten figürlich ausgedrückt und nur mit Hilfe von Grammatik, Rhetorik und Dialektik verständlich seien, so giebt er in einem zweiten Teile eine Darstellung der sogenannten 7 freien Künste, die das Gesetzbuch für den Klosterunterricht des Mittelalters geworden ist. In ähnlicher Weise hatte schon früher **Martianus Capella**[1]) in Afrika (vor der vandalischen Eroberung) seine Encyklopädie der 7 freien Künste in 9 Büchern durchgeführt. Es war eine geschmacklose Kompilation in mythisch-allegorischer Einkleidung, zu der Varro, Aquila Romanus, Solinus und Plinius, endlich Aristides Quintilianus den Stoff geliefert hatten. Nach Varros Vorgang geht die Darstellung häufig in die gebundene Form über. Einen besseren Geschmack hätte das langweilige, öde, gezierte und bombastische Machwerk abgestofsen, für das urteilslose Mönchtum war es gerade die rechte Lektüre, und so wurde auch diese Arbeit ein mittelalterliches Schulbuch. Freilich wurde dadurch nicht verhindert, dafs mehr und mehr ein dem wahren wissenschaftlichen Leben feindlicher, exklusiver und unduldsamer Geist in die Klöster seinen Einzug hielt. Was später von Schulbüchern verfafst wurde, beruht entweder durchaus auf diesen Schriften, oder ist nichts weiter als mehr oder minder unselbständige und nicht selten unwissende Bearbeitung der von ihnen benutzten Quellen. Eine Ausnahme machte die Weltchronik **Bedas** (Chronicon s. de sex huius saeculi aetatibus), in der allerdings die Chronik des Hieronymus stark benützt ist, während in der Anordnung der Verfasser sich ganz selbständig hält. Voraus geht ihr eine ausgezeichnete Abhandlung de temporum ratione, die Ideler ein vollständiges Lehrbuch der Zeit- und Festgeschichte genannt hat, das mit grofser theoretischer Gründlichkeit und doch mit steter Rücksicht auf die praktische Verwendung gearbeitet sei. Auch einzelne Schriften Alkuins gehören hieher, namentlich seine Dialektik, obgleich die Abhängigkeit von den klassischen Quellen hier schon gröfser ist. Je jünger

[1]) Analyse bei Ebert, Gesch. d. christl.-lat. Litteratur von ihren Anfängen. Leipzig 1874. S. 459 ff.

diese Schullitteratur ist, desto kenntnis- und geschmackloser wird sie, desto gedankenloseres Lernen setzt sie voraus, aber desto vollendeter gestaltet sie auch den philosophischen Scharfsinn aus; aus jener Tendenz erklärt es sich, dafs die metrische, allmählich sogar die gereimte Form vorgezogen wird. Charakteristisch ist in dieser Beziehung das Doctrinale Alexandri Galli, von einem Franziskaner Alexandre de Villedieu Ende des 12. Jahrh. in leoninischen Versen abgefafst, das in 12 Abschnitten die Hauptpunkte der Formenlehre, Syntax, Metrik, Accentuation und Tropenlehre enthält[1]). Formenlehre und Etymologie, Accentuation und Metrik sind voller Fehler, wenn man den klassischen Mafsstab anlegt; aber die Syntax zeigt bereits jene bewundernswerte, streng logische Gestaltung und Durchführung, welche sie noch heute dem Gymnasialunterrichte wertvoll macht[2]).

§ 5. **Die Klosterschulen.**

Das Mönchtum ist die Kehrseite der Verweltlichung der Kirche, welche seit der Mitte des 2. Jahrh. begann, als diese sich ausstattete mit den Gütern des heidnischen Staates, mit seiner Verfassung, mit seinen Rechtsordnungen, mit Handel und Verkehr, Kunst und Gewerbe, Kultur und Philosophie. Damals und später hielten viele Gläubige an der Ansicht fest, dafs man zur apostolischen Einfachheit und Reinheit zurückkehren müsse; Mitte des 3. Jahrh. war, trotz dieser Warnungen, die Verweltlichung in hohem Grade erfolgt. Freilich hatte die Kirche dabei eine hierarchische Ordnung von unzerreifsbarer Festigkeit erhalten, und ihr Verband mit seinen Bischöfen, seinen Gnadenmitteln, seinem Kultus konnte den Anspruch erheben, die unverfälschte und echte Stiftung Christi und der Apostel und damit die wirkliche und alleinige Heilsanstalt zu sein. Aber bei der nicht minder grofsen Einbufse an religiösen Idealen war diese Kirche nicht mehr im stande, allen Gemütern, die zu ihr kamen, den Frieden in den Stürmen des Diesseits zu geben. Im 4. Jahrh. wurde im Orient die Weltflucht allgemein, schon bevölkerten Tausende von Eremiten die ägyptische Wüste, um durch Ver-

---

[1]) Haase, De med. aevi stud. philol. Univ.-Progr. Breslau 1856. S. 39 ff. — Reichling, Beiträge zur Charakteristik des Hegius in Picks Monatsschr. 1877. S. 296 ff. — Eckstein, Lat. u. griech. Unterricht. Leipzig 1887. S. 56 ff.

[2]) Neudecker, Das Doctrinale des Alexander de Villa Dei. Progr. Realsch. Pirna 1885. Andere Grammatiken bei Kämmel a. a. O. S. 170 f.

zicht auf alle Güter des Lebens, ja sogar auf die kirchliche Gemeinschaft der reinen Anschauung Gottes teilhaftig zu werden. Die Kirche bekämpfte die Bewegung nicht, obgleich diese eigentlich gegen sie gerichtet war, sondern sie nahm sie in ihren Dienst und bezeugte ihr, dafs sie das Urideal des Christentums verwirkliche. Je mehr aber die Zahl der Büfser und Schwärmer wuchs, desto unvermeidlicher wurde eine feste Organisation, welche uns in den beiden Formen der Eremitenkolonieen und der Klöster mit teilweise sehr harten Ordnungen entgegentritt; alle gleichen sich darin, dafs sie ausschliefsliches Leben mit Gott, Armut und Keuschheit, sowie Gehorsam verlangen. Neben hohen Tugenden wurden hier auch alle Ausgeburten menschlichen Wahnes gezeitigt, aber in der Hauptsache blieb in dem Oriente doch das Lebensideal vertreten, welches sich in dem griechischen Mönchtum bis auf den heutigen Tag erhalten hat, „stille Beschaulichkeit und selige Ignoranz, verbunden mit Arbeitsscheue". Ganz anders entwickelte sich das Klosterleben im Westen, wohin ihm namentlich der Eifer des Eusebius Hieronymus und des Ambrosius die Bahn gebrochen hatte. Die für Europa passende Gestalt erhielt es durch **Benedict von Nursia** (geb. 480; gest. 543), der in dem Kloster vom Monte Cassino in Campanien die Regel gab, welche für den Westen Grundlage und Norm wurde [1]). Auf der einen Seite milderte sie die sinnlose Strenge der Askese und der Absonderung von der Welt und stellte neue Ideale strenger Ordnung, der Arbeitsamkeit und des Gehorsams auf, auf der anderen gab sie dem Mönchwesen eine praktische Richtung. Denn der h. Benedikt begnügte sich nicht mit der orientalischen Gestaltung, mit Beten, Psalmensingen, Bufsübungen und Beschaulichkeit, sondern schied den Dienst der Gottheit von dem der Arbeit und machte den Mönchen Handarbeit, speziell die Kultur des Bodens, aber auch geistige Arbeit, wissenschaftliche Beschäftigung, namentlich Abschreiben von Büchern, Unterricht der Jugend [2]) und Missionsthätigkeit zur Pflicht. Diese geistige Arbeit wurde für die nächste Folgezeit entscheidend. Denn zu den Benediktinerklöstern flüchtete, was in der untergehenden geistigen Welt keine Heimat mehr fand, und diese waren stolz auf ihre klassische Bildung. Der Jugendunterricht erhielt durch die Lehrbücher des Cassiodorius die bestimmende Norm.

[1]) Vgl. L. v. Stein, Verwaltungsl. 6, 2, 52 ff.

[2]) Auf ihn beziehen sich cc. 30. 37. 59 der Regel d. h. Benedikt.

Wohl war noch im 4. und im Anfange des 5. Jahrhunderts eine Fülle von Bildung im Westreiche vorhanden, und namentlich zeigte sich der ganze Glanz der kosmopolitischen Bildung des Reiches in Gallien, wo vor allem Trier ein blühender Musensitz war. Auch an der Donau müssen sich mindestens Elementarschulen überall befunden haben, wo sich gröfsere Sitze der römischen Herrschaft erhielten. Aber diese Bildung erlag wenigstens in den Grenzgebieten in der Hauptsache den Stürmen der Völkerwanderung; was übrig blieb, entzieht sich unserer Kenntnis. Die Vorstellung, dafs nun die Kenntnis des Schrifttums völlig untergegangen sei, ist nicht richtig, wenngleich die noch viele Jahrhunderte gegen alles Buch- und Schreibwissen sich erhaltende Verachtung der Germanen auch harte Einbufsen herbeigeführt haben mag. Besser stand es in den schon lange Jahrhunderte civilisierten Gebieten, wie in Italien, Nordafrika und Südgallien, wo nicht nur die Schule, sondern auch die Teilnahme der Fürsten und der Kirche für sie erhalten blieb. Doch ging im Laufe des 6. und 7. Jahrh. diese Bildung in Gallien wieder verloren infolge der Gleichgültigkeit der Fürsten und der zunehmenden Verwilderung des Klerus; von einer Missionsthätigkeit, welche die Keime dieser lateinischen Bildung nach Osten getragen hätte, konnte bei den traurigen Zuständen der gallischen Kirche keine Rede sein. Mittelpunkte der höheren Bildung wurden erst wieder durch die Klöster geschaffen, die in der Hauptsache von der culdeischen Kirche in Irland nach der Regel des heiligen Benedikt vom 6. bis zum 8. Jahrhundert in Gallien und Germanien gegründet wurden. Durch Bonifatius wurde die Regel des h. Benedikt für alle Klöster des Frankenreichs obligatorisch. Im einzelnen, was Zahl und Tüchtigkeit der den Mönchen entnommenen Lehrer und die zur Verfügung des Unterrichts stehenden Schriften betrifft, sind auch unter den Klöstern nicht unerhebliche Unterschiede vorhanden; im grofsen und ganzen ist aber die ganze Lehreinrichtung äufserst einförmig, und es will nicht gelingen, charakteristische Züge zu finden, die etwa diesem oder jenem Manne oder auch nur diesem oder jenem Kloster eigentümlich genannt werden könnten[1]).

---

[1]) Für das mittelalterliche Schulwesen vgl. Franz Anton Specht, Gesch. d. Unterrichtswesens in Deutschland von den ältesten Zeiten bis zur Mitte des 13. Jahrh. Stuttgart 1885. — H. J. Kämmel, Mittelalterl. Schulwesen

Zunächst darf man die Klosterschulen nicht als Bildungsanstalten im gemeinen Sinne betrachten; denn weder Pflege der Wissenschaft, noch Unterricht oder Erziehung der Jugend sind die Ziele des Klosterlebens. Aber das Kloster kann ihrer nicht entraten, da sich in den neubekehrten Gegenden mehr und mehr die altorientalische Sitte einbürgerte, unter bestimmten Verhältnissen geborene Knaben Gott zum Eigentum zu geben (pueri oblati), und diese geweihten Knaben mindestens von ihrem 7. Jahre an fern von der Welt hinter den Klostermauern aufwachsen mufsten. Die Unterrichtsveranstaltungen der Benediktinerklöster sind also ursprünglich und noch lange lediglich für die künftigen Mönche bestimmt, und die oben dargelegte Entwicklung der litterarischen und kirchlichen Verhältnisse brachte es mit sich, dafs die lateinische Bildung unentbehrlich und dafs sie zugleich ein Monopol war. Noch im Jahre 817 beschlofs die Synode von Aachen[1]), dafs der Unterricht lediglich auf diese pueri oblati zu beschränken sei (ut schola in monasterio non habeatur, nisi eorum qui oblati sunt). Aber diese Engherzigkeit, welche der Herrschsucht entsprungen war, liefs sich nicht aufrecht erhalten gegenüber dem Bildungsbedürfnisse zunächst der höheren Stände. Die fränkische Monarchie hatte sich unter den Pippiniden durch den Bund mit dem Papsttum mit dem lateinischen Wesen inniger durchdrungen, Karl der Grofse versuchte lateinische Bildung auch in weltlichen Anstalten, wie der altmerovingischen Hofschule (schola palatina), zu fördern, und die Einrichtung der königlichen missi (Sendgrafen) liefs sich ohne Kenntnis des Schrifttums gar nicht durchführen; so hatte der Staat an der Bildungsfrage ein lebhafteres Interesse. Aber auch

---

in Schmids Encykl., 2. Aufl. 4., 1027 ff. — Ders., Gesch. d. deutschen Schulwesens im Übergange vom Mittelalter zur Neuzeit. Leipzig 1882. — F. J. Mone, Schulwesen v. 12. bis 16. Jahrh. in Constanz, Säckingen, Basel, Gengenbach etc. in Z. f. d. Gesch. d. Oberrheins. Bd. 1. Karlsruhe 1850. — Fr. Koldewey, Braunschweig. Schulordnungen in Mon. Germ. Paed. Bd. 1. Berlin 1886. — H. Heppe, Das Schulwesen des Mittelalters und dessen Reform im 16. Jahrh. Marburg 1860. — G. L. Kriegk, Deutsches Bürgertum im Mittelalter. N. F. Frankfurt a. M. 1871. S. 54—127. — Joh. Janssen, Gesch. des dtsch. Volkes seit dem Ausg. des Mittelalters. Bd. 1, 13. und 14. Aufl. Freiburg, 1887. — Bursian, Gesch. der klass. Philol. in Deutschl. München u. Leipzig 1883. Bd. 1, 8 ff. — Karl S. Just, Zur Pädagogik d. Mittelalters. In Reins Pädag. Studien. 6. Heft. Eisenach 1876.

[1]) Mon. Germ. leg. Sect. II, 1; p. 202, § 42. 45.

die Kirche bedurfte lateinisch verstehender Diener in gröfserer Anzahl, je weiter sich das Christentum ausbreitete. Es wäre eine der Wirklichkeit nicht entsprechende Annahme, wenn man dem gewöhnlichen Pfarrklerus durchgängig lateinische Bildung zutrauen würde; verstanden doch sogar die Bischöfe diese Sprache nur äufserst mangelhaft. Aber gerade für den Verkehr mit der römischen Kurie und im Dienste der Staatsgewalt konnte auch die höhere Weltgeistlichkeit die lateinische Bildung nicht entbehren. So hatten die oberen Schichten der Gesellschaft ein lebendigeres Interesse, an der Klosterbildung teil zu nehmen, und ihrem unablässigen Drängen fehlte der Erfolg nicht: man liefs nun auch weltliche Knaben in die Klosterschule zu. Die Klöster fanden daran insofern allmählich ein Interesse, als die Eltern adeliger Kinder sich in der Regel durch Schenkungen verschiedenster Art dankbar erwiesen. Aber um die künftigen Mönche von der Berührung mit weltlichem Sinne rein zu erhalten, wurde von der eigentlichen Klosterschule (schola claustri oder interior) die weltliche Schule (schola canonica oder exterior) abgezweigt[1]). Die Mehrzahl dieser Externen waren Adelige und künftige Weltgeistliche, die für den Unterhalt Bezahlung leisteten, oder deren Eltern Stiftungen zu Gunsten des Klosters machten; Arme erhielten vom Kloster oder durch wohlthätige Menschen den nötigen Unterhalt; der Unterricht war unentgeltlich. Als die Dom- und Stiftsschulen zahlreicher wurden, sind diese äufseren Schulen wahrscheinlich rasch eingegangen. Zum Unterrichte wurden für die Gegenstände des Triviums und in kleineren Klöstern überhaupt für den gesamten Unterricht Mönche verwandt, wie man sie gerade hatte. In gröfseren Klöstern und bisweilen in kleineren für den höheren Unterricht gab es allmählich gelehrtere magistri, und unter diesen als ihre Gehilfen sog. seniores; beider Ruf war bisweilen so bedeutend, dafs sie zur Gründung neuer Schulen berufen wurden, oder dafs auch die Schüler aus weiter Ferne sich um sie sammelten. Nicht selten liefs man tüchtigere Mönche an berühmten Schulen bessere Lehreinrichtungen kennen lernen. Die Oberleitung der Klosterschule hatte der magister principalis, die Bewahrung der Klosterordnung war besonderen Aufsehern (circatores) anvertraut. Wie grofs die Zahl der Lehrer war,

---

[1]) S. darüber die mit dem Baurisse des Klosters von St. Gallen ausgestattete Erörterung Spechts a. a. O. 150 ff.

zeigt das Beispiel von Corvey, wo in der blühendsten Zeit mehr als 24 unterrichteten; natürlich entsprach sie der Zahl der Schüler.

Lehrgegenstände. Der Unterricht strebte überall die Kenntnis der lateinischen Sprache an, welche die Sprache des Unterrichts und des Klosterverkehrs war und für die Kirche unentbehrlich blieb. Selbstverständlich war es auch die lateinische Litteratur, welche, man kann wohl sagen, zu ausschliefslicher Verwendung gelangte. Griechisch mufs sehr früh völlig zurückgetreten sein; dies beweist auch schon der Umstand, dafs z. B. in St. Gallen Mönche, welche diese Sprache lesen konnten, — zu einem Verstehen wird es gewifs nur selten gekommen sein — ellinici patres genannt wurden [1]). Rhetorik und Dialektik (Logik) traten in den deutschen Klöstern stets zurück, da sie praktisch keine Verwertung fanden. An ihre Stelle trat die Unterweisung in Fertigung von Geschäftsaufsätzen, namentlich Briefen und Urkunden, wie sie der Staats- und Kirchendienst erforderte [2]). Später wurde die Dialektik (Logik) mit der Theologie aufs engste verbunden und in Disputierübungen praktisch geübt, und seit dem 11. Jahrh. überwog das Interesse an diesem Fache alles andere. Die übrigen Unterrichtsgegenstände werden wohl nur in gröfseren Klöstern Vertreter gefunden haben, so dafs Geometrie und Arithmetik, Astronomie, Geographie, Naturkunde und Medicin immer nur von einzelnen begabteren oder dafür besonders interessierten Mönchen betrieben und verstanden wurden. Aber auch diese Kenntnisse schlossen sich wesentlich an die Lektüre der lateinischen Litteratur an, welche nicht blofs für das Erlernen der Sprache, sondern auch nach ihrem Inhalte die Haupt- und einzige Quelle des Wissens war. Doch erfolgte die Unterweisung in den Gegenständen des Quadriviums, sowie die sachliche Ausbildung nicht so, dafs mehrere Gegenstände nebeneinander gelehrt wurden, sondern in der Regel ging man erst an etwas Neues, wenn der bisherige Unterricht abgeschlossen war. Allgemeine, intensive Pflege fanden Musik und Gesang, welche für

---

[1]) Dümmler, St. Gallische Denkmäler in Mitteil. der antiquar. Gesellsch. in Zürich 1859. 12, 224. Die von Cramer, Gesch. der Erz. u. des Unterr. in den Niederl.. S. 53 ff., gesammelten Notizen beweisen nicht, wie er meinte, die Pflege des Griech., sondern gerade das Gegenteil.

[2]) Darüber s. Specht a. a. O. 117 ff.

die Zwecke des Gottesdienstes nicht zu entbehren waren; doch wurden theoretische Studien nur von besonders befähigten Schülern gemacht; unbedingt maſsgebend war hier die Schrift des Boëtius de musica.

Die **Lektüre** der heidnischen Litteratur wurde zum gröſsten Teile durch praktische Rücksichten bestimmt. Für die Chroniken der Klöster wurde weniger Livius als sein Ausschreiber Orosius benutzt und zu Grunde gelegt; denn hier fand sich das bei jenem noch zu weit ausgebreitete historische Wissen schon beschnitten und für Schul- und Lernzwecke mit der nötigen Verwässerung und Unkenntnis zurecht gemacht; ein strebsamer Schüler konnte allmählich hier die ganze Weltgeschichte in lateinischer Sprache auswendig lernen; Sallust wurde mehr und mehr aus den Schulen verdrängt. Seit der Berührung des deutschen Königtums mit dem alten Imperatorentum kam Sueton in Aufnahme, und für die Philosophie empfahl sich der sentenzenreiche, salbungsvolle Seneca mehr, als der beredte, durch und durch weltliche Cicero, bei dem von der Askese und Weltflucht noch nichts zu bemerken ist, die in den Schriften des anderen schon recht bezeichnend hervortreten. Eher schon waren die rhetorischen Schriften desselben Autors und Quintilians zu brauchen, welche die eigentlichen Lehrbücher des Cassiodorius und Martianus Capella, des Priscian und Donat[1]) und des Boëtius oder nach ihnen gearbeitete Ableger insbesondere für die Rhetorik ergänzten und erweiterten. Damit es an dem Gegengifte gegen diese Heiden nicht fehlte, die man doch nicht gänzlich entbehren konnte, drangen in immer steigendem Maſse die Kirchenväter in den Unterricht ein, und es giebt in dem 12. und 13. Jahrh. eine Zeit, wo die Kenntnis der lateinischen Klassiker fast ganz im Verschwinden begriffen ist[2]). Von Dichtern wurden die Sen-

---

[1]) Donati de partibus orationis ars minor in Keils Gramm. Latin. 4, 355—367. Über die Lehrbücher der Grammatik handelt eingehend Specht a. a. O. S. 87 ff.

[2]) Wir besitzen aus verschiedenen Zeiten Angaben über die Schullektüre. So für das 12. Jahrh. in dem Gedichte des Trierer Schulmeisters Winrich (herausg. von Fr. Xav. Kraus, Bonn. Jahrbb. 50 u. 51, S. 231 ff.), der Cicero, Boëtius, Vergil, Lucan, Statius, Salust u. Terenz aufführt; für das 13. Jahrh. in dem Registrum multorum auctorum des Hugo v. Trimberg, der auſser mittelalterlichen Dichtungen Vergil, Horaz (Satiren u. Episteln), Ovid, Juvenal, Persius, Statius, Homerus Latinus, Priscians

tenzen Catos und die Fabeln Aesops von Avianus wegen ihres lehrhaften Inhaltes vorgezogen; mit ihrer Lektüre begann in der Regel der lateinische Sprachunterricht. Die praktischen Zwecke der Landwirtschaft empfahlen die Georgica Vergils, während dessen Aeneis erst durch die Imperatorentradition wieder zu erhöhtem Ansehen gelangte; übrigens diente namentlich Vergil lediglich als Unterlage für Behandlung der Grammatik und Metrik. Horaz und Ovid scheinen stets eine viel geringere Beliebtheit genossen zu haben; daneben hatte aber schon das 3. Jahrh. Lucan und Statius so ziemlich auf gleiche Stufe gestellt, während Terenz früher spärlich gelesen wurde. In erster Linie erkannte man in den Klassikern Lehrbücher des Lateinischen. Diese Heiden wurden nicht selten verdrängt durch die christlichen Dichter Sedulius und Prudentius, welche nach Grammatik und Metrik, nach Wortvorrat und Wendungen die beliebtesten Vorbilder neben Vergil waren. Denn auf die Imitation legte man sich schon frühzeitig, und das lateinische Versemachen mochte vielleicht nie aufgehört haben; jedenfalls spielte es bei dem Klosterunterricht eine grofse Rolle, und die Dichterlektüre, namentlich der gekünstelten christlichen Sänger Sedulius, Juvencus und Prosper, mag wesentlich unter diesem Gesichtspunkte betrieben worden sein. Wichtiger war die Ausbildung der lateinischen Schreibweise [1]). Ciceronianisch war sie nicht, aber sie war auch noch nicht so tot, wie der spätere Ciceronianismus, der sich mit starren Formeln und unlebendiger Nachäffung begnügte. Die Sprache der mittelalterlichen Schriftsteller hat noch ein gewisses Leben — man braucht dabei noch gar nicht an das lateinische Kirchen- und weltliche Lied zu denken —, denn sie ist noch eigener Neuschöpfungen fähig, und während in der modernen Latinität Inhalt und Form eine gähnende Lücke zeigen, ist dort noch beides aus einem Gusse. Das Denken steht dem 4. Jahrh. noch so nahe, dafs es sich ungezwungen seiner Formen

---

Periegesis, Boëtius de consolatione, Claudianus de raptu Proserpinae, Sedulius, Juvencus, Orator, Prosper, Prudentius, Cato, Avianus u. Maximianus aufführt und um dieselbe Zeit in einer Erfurter Satire, wo Donatus und Priscianus, Ovid, Juvenal, Terenz, Horaz, Persius, Plautus, Vergil, Lucan, Maximian u. Boëtius de consolatione erwähnt werden (Bursian, Gesch. d. klass. Philol. 1, 83).

[1]) Darüber hat schon vor mehr als 150 Jahren Polycarpus Leyser in seiner Schrift „De ficta medii aevi barbarie“ viel Zutreffendes gesagt.

bedienen kann. Man sollte über dem Ciceronianischen Mafsstabe nicht die innere Unwahrheit vergessen. Neben dem eigentlichen Litteraturunterricht ging für die künftigen Mönche und Kleriker die Erklärung der heil. Schrift her, die Psalmen und Gebete wurden auswendig gelernt — mit den ersteren begann nicht selten der Unterricht —, das Singen derselben fand ausgedehnte und mühevolle Pflege; auch die Kirchengesetze und den Kirchendienst mufsten die Mönche kennen lernen. Der Wert des Inhalts kam wenig in Betracht, und sich in den Geist des klassischen Altertums zu versenken, war nicht der Zweck der Lektüre, deren Wert einzig in ihrem Nutzen für den grammatisch-rhetorischen Unterricht und in ihrer Brauchbarkeit für das bessere Verständnis der biblischen Schriften gesucht wurde; denn dem ganzen Mittelalter fehlt die Fähigkeit, sich in die Vorstellungen und Empfindungen einer fremden, in sich vollendeten Kulturperiode zu versetzen.

Der eigentliche **Religionsunterricht** blieb bis auf die Reformation ungemein kümmerlich und bestand im Auswendiglernen des Glaubensbekenntnisses und des Vaterunsers [1]), zu denen unter Karl d. Gr. noch das Ave Maria und Gloria in excelsis und noch später die zehn Gebote und die sieben Sakramente kamen. Dafs diese Stücke auch erklärt und zu paränetischem Zwecke verwandt wurden, scheint wenigstens zu Hrabanus' Zeit sicher [2]). Vergessen darf man jedoch hierbei nicht, dafs reichlich ein Dritteil des gesamten Schulunterrichts in der Kirche verlief und daneben besondere Unterweisung für den Nichtgeistlichen etwas Undenkbares war. Dagegen wurden für die angehenden Geistlichen die dogmatischen und ethischen Studien nach dem Abschlufs des Trivialunterrichtes die Hauptsache; man verwandte als Grundlage dabei die Schriften der Kirchenväter. Aber mehr und mehr gewann das dialektische Element das Übergewicht, und das Denken geriet auf jene unfruchtbaren Abwege, welche der Name Scholastik charakterisiert; Mittelpunkt des theologischen Studiums wurden die Schriften des Aristoteles. Den Abschlufs der Lernarbeit, die bis in die zwanziger Jahre fortgesetzt wurde, bildeten patristische, dogmatische und ethische Studien. Schliefs-

---

[1]) Diese beiden Stücke enthält der sog. St. Galler Katechismus vom Mönche Kero aus dem J. 760.

[2]) Hrabani De cleric. inst. 3, 1 ed. Migne.

lich blieb der höhere oder niedrigere Grad von Vollkommenheit, welche die Imitation der lateinischen Klassiker erreichte, doch das Kriterium des Wissens und der Bildung, und Walafried Strabo, Hermann der Lahme, Ekkehard, Hroshuit erreichten ihren Ruhm durch die Vollendung ihrer Leistungen auf diesem Gebiete.

Die **Methode**[1]) blieb ungeändert. Vorsagen und Diktieren von seiten des Lehrers, Nachsagen und Nachschreiben der Schüler bis zu sicherer Einprägung war auch jetzt der Grundzug des Unterrichts, und das Gedächtnis wurde von dem fast ganz in der Schule verlaufenden Unterrichte vorwiegend in Anspruch genommen. Auf gutes, accentuiertes Lesen wurde sehr strenge gehalten; das Schreiben trat bei der Kostbarkeit des Materials zurück, und die meisten Schüler werden es in dieser Kunst schwerlich zu hoher Vollendung gebracht haben. Anfangs mufsten die Knaben rein mechanisch Lateinisch lesen lernen, ohne von dem Inhalte das Geringste zu verstehen; denn der Sprachunterricht begann erst viel später, da das Erlernen der Psalmen und des Lesens, manchmal auch der Anfänge des Schreibens ungefähr drei Jahre beanspruchte. Der Fortschritt erfolgte sehr langsam, wie das natürlich war; bis man alle Sätze vorgesprochen, nachgesagt, eingeprägt, zergliedert, die Vokabeln befestigt, die Deklination und Konjugation und die sonstigen Wortarten nach Donat gedächtnismäfsig erlernt hatte, mochten Jahre dahingehen, ohne dafs die nötige Sicherheit erreicht wurde. Die Erklärung der Schriftsteller, welche im Anfangsunterrichte sich für das Verständnis der deutschen Sprache als Hilfsmittel bediente[2]), richtete sich nach einer Einleitung über ihr Leben zwar auch auf historische, antiquarische, mythologische Fragen, aber vorwiegend auf

[1]) Wie es in diesem Unterrichte herging, zeigt in lehrreicher, wenn auch nicht immer die Zeiten auseinander haltenden Darstellung das Programm des Benedikt.-Stiftes Maria Einsiedeln von 1856—57: „Wie man vor tausend Jahren lehrte und lernte“, dargestellt an einem Zeitgenossen des heil. Meinrad: Walafried Strabo. Nur sollte man endlich einmal aufhören, von einem „Tagebuch Walafried Strabos“ — so v. Stein, Verw. 6, 2, 77 — zu reden; die betr. Arbeit erhebt gar nicht solchen Anspruch, sondern sagt ausdrücklich: „Seine Geschichte ist nirgends im Zusammenhange aufgezeichnet, sondern mufste erst mühsam aus seinen und seiner Zeitgenossen Schriften Zug für Zug zusammengesucht werden.“

[2]) Alb. Richter: Aus d. Anfang d. deutsch. Unterr. Zeitschr. f. deutsch. Unterr. 1, 88.

formale Dinge[1]); man berücksichtigte die Orthographie, wobei es aber an schriftlicher Einprägung des Wortbildes fehlte; man trieb Etymologie, die aber das Verständnis erschwerte, statt es zu erleichtern. Man stellte Regeln über den Accent auf, die unrichtig und unwichtig waren, und bei Dichtern übte man eine silbenspaltende Metrik, der es nur auf die Erreichung der Imitation ankam, und die allen Inhalt zurücktreten liefs. Ein künstliches Gebäude von Analogieen und Tropen vollendete die Ausrüstung mit spanischen Stiefeln, in welche der jugendliche Geist eingeschnürt wurde. Das Sprechen der fremden Sprache erlernte man wie bei einer lebenden nach Bonnenmanier, d. h. die jüngeren Schüler mufsten sofort einige alltägliche Redensarten auswendig lernen, die sie mit ihren Mitschülern austauschten; nach einiger Zeit wurde der Gebrauch der Muttersprache verboten, und da alles Lesen und Beten, sowie aller Unterricht und Gottesdienst in lateinischer Sprache erfolgte, so lernte man diese durch den Gebrauch wie eine lebende. Um den jüngeren Schülern diese Aufgabe zu erleichtern, hatte man Vokabularien und Gesprächsbüchlein zusammengestellt, welche Anleitung boten, die gewöhnlichsten Dinge lateinisch zu sagen[2]). Schriftliche Übungen wurden vorgenommen; aber auch diese — in höchster Entwicklung Aufsätzchen in Prosa und in Versen — darf man sich nicht zu häufig und von allen Schülern geliefert denken, sondern dieselben waren an den litterarisch reichen Schulen leichter durchzuführen und deshalb zahlreicher, während sie an den kleinen Klöstern wohl nur selten eintraten. Etwas natürlicher blieb der Unterricht in der Arithmetik und Geometrie, obgleich es auch hier wesentlich auf Auswendiglernen ankam und der letztere Gegenstand stiefmütterlich behandelt wurde; aber ganz konnte man dabei doch die Anschauung nicht entbehren, und die Sammlung von Aufgaben, die Alkuin bewahrt hat, und die Schriften des Hrabanus Maurus über die Berechnung des Kirchenkalenders (de computo) und Gerberts von Ravenna machen den Eindruck, dafs ihre Verfasser noch bei der Behandlung ihrer Stoffe auf das Denken ihrer Schüler rechneten, wie denn auch hier die praktische Anwendung im Feldmessen und geschäftlichen Rechnen

---

[1]) Über den Mangel an Verständnis der Klassiker s. die Belege bei Bursian, Gesch. d. kl. Philol. 1, 70 f.

[2]) S. solche bei Kämmel a. a. O. S. 187 f.

nicht fehlte. Das Gleiche gilt von der Geographie und Astronomie, die sich der alten Anschauungsmittel (Itinerarien und Karten) und der Betrachtung des Sternenhimmels bediente, obgleich man dieses Verhältnis auf reiche, mit litterarischen Mitteln gut ausgestattete Klöster beschränkt denken mufs. Die ganze Unterrichtsweise stand ein- für allemal fest, und der einzelne änderte daran nichts; befestigt wurde die Starrheit dadurch, dafs die älteren Schüler die jüngeren unter Oberaufsicht des Lehrers abfragten und ihnen das zu Lernende einprägten. Psychologische Erwägungen wurden wohl nur in naturalistischer Weise angestellt, und der gröfsere Fleifs und Eifer, sowie die härtere Zucht werden in der Hauptsache die Abstufungen bedingt haben, welche immerhin in den Leistungen der einzelnen Schulen zu Tage treten. Die Zucht war ziemlich äufserlich, Stock, Hunger, Freiheitsstrafen und Bufsübungen die gewöhnlichen Mittel; von einem Zusammenhang zwischen Vergehen und Strafe und psychologisch berechneter Wirkung der letzteren war keine Rede.

Die Blüte der Schulthätigkeit des Benediktinerordens ist mit dem 12. Jahrh. vorüber. Was einst seinen Stolz bildete, monasteria studiorum zu besitzen, war weniger der Üppigkeit und Verweltlichung erlegen als der Zeitrichtung, welche auf die Büfsertugenden gröfseren Wert legte, als auf ein tüchtiges Wissen; die Losung: „ex scholis omnis nostra salus, omnis gloria, omnis felicitas, divitiae omnes ac ordinis splendor constansque stabilitas" besafs keine innere Wahrheit mehr, wie sehr auch der Orden noch immer von ihr durchdrungen sein mochte. An seine Stelle traten die neugegründeten Bettelorden, welche durch den gröfseren Glanz ihrer Mönchstugenden, ihre mehr in das Volk dringende Thätigkeit und ihre feste Organisation ihm den Rang abliefen, freilich aber für die Schule weniger Interesse zeigten[1]). Wohl bestehen auch jetzt noch innerhalb der Benediktinerklöster litterarische Interessen, und der Orden verschlofs sich dem Fortschritte der Zeit nicht. Als die Universitäten entstanden und damit eine ausgedehntere Pflege der Wissenschaft aufkam, beschlofs er, sich an diesem neuen Leben zu beteiligen, und auf Klosterkosten mufsten fünf Prozent aller Mönche auf die Universitäten gesandt werden, um hier die Theologie und das kanonische Recht zu studieren und die Klosterschulen mit den neuen Er-

---

[1]) Nachweise bei Kämmel a. a. O. S. 41 ff.

rungenschaften zu befruchten; andere Orden haben vielleicht erst von seinem Beispiele gelernt. Aber die frühere Bedeutung wurde doch nicht wieder errungen[1]), sondern die Benediktinerklöster blieben bestenfalls jetzt einer der Bildungsfaktoren, während sie einst der einzige waren.

Mädchenunterricht. Auch die Mädchen der höheren Stände wurden oft in den Klöstern teils zu Nonnen, teils für weltliche Bestimmung — letzteres seit dem 10. Jahrh. allgemein — erzogen[2]). Doch beschränkte sich hier der Unterricht auf Lesen und Schreiben, Gebete, Glaubensbekenntnis und Psalmen. Mit letzteren wurde auch im Mädchenunterrichte der Anfang gemacht. Latein wurde natürlich auch hier öfter gelernt, da es eben die Verkehrs- und Kirchensprache war; ja es giebt aufserordentlich fein lateinisch gebildete Klosterfrauen, wie z. B. Hroshuit von Gandersheim, und nicht selten wurden Mädchen im Trivium und in einzelnen Künsten des Quadriviums unterrichtet. Methode und Zucht waren genau wie in den Mönchsklöstern. Besonders ausgebildet war der Unterricht in Handarbeiten, und kunstvolle Stickereien zeugen noch heute von der hohen Vollendung, welche man hierin erreichte. Wohl hört man auch von Privatlehrerinnen, jedoch nicht so viel, dafs man sich ihre Thätigkeit klar vorzustellen vermöchte.

§ 6. Kathedral-, Dom- und Stiftsschulen.

Thätigkeit Karls d. Gr. Was sonst für die Jugendbildung geschah, ist in den ersten sieben Jahrhunderten unserer Zeitrechnung nicht nennenswert. Allerdings verlangten manche Konzilien, so z. B. die gallischen Synoden von Orange und Valence (529) und das 6. ökumenische Konzil (681) von Konstantinopel, die Einrichtung von Schulen auf dem Lande (per villas et vicos) durch die Pfarrer, und manche Bischöfe nahmen sich in ihren Sprengeln der Ausführung dieser Beschlüsse warm und entschieden an. Aber im grofsen und ganzen scheiterte die Sache an der Unbildung der Geistlichkeit ebensosehr als an der Abneigung der Germanen gegen wissenschaftliche Thätigkeit. Karl d. Gr.[3])

---

[1]) Darüber Kämmel a. a. O. S. 36 f.
[2]) Darüber Specht a. a. O. S. 255 ff. und Kämmel a. a. O. S. 47 ff.
[3]) Siehe L. v. Stein, Verwaltungsl. 6, 2, 47 f.

wollte sein Reich auch durch geistige Veredlung und durch die Wissenschaft befestigen. Dazu war ihm vor allem die Mitwirkung eines besser gebildeten und sittlich würdigeren Priesterstandes notwendig. Die Bildung konnte natürlich nur die lateinische sein, und deren Träger konnten nur in Italien, in dem mit diesem zu der Zeit enge verbundenen Bayern und in Irland gewonnen werden. Mit ihrer Hilfe sollten durch Bischöfe und Äbte Schulen errichtet werden, in denen die Geistlichen zu Lehrern des Volkes herangebildet werden konnten. Was von diesen selbst an Wissen in einer Prüfung nachzuweisen war, wurde durch Verordnung festgestellt[1]). Die naiven Gründe, mittelst deren Karl die Notwendigkeit seiner Reformen den Beteiligten klar zu machen sucht, zeigen mehr als alles andere, wie wenig Verständnis für seine Absichten vorhanden war, und wie tief er herabsteigen mufste, um verstanden zu werden und die Unterstützung zu finden, ohne die er völlig machtlos war (787)[2]). Zwei Jahre später (789) erneuerte er seine Befehle an die Synode zu Aachen mit dem Zusatz, dafs in diesen Schulen Psalmen, Schriftzeichen, Gesang, Berechnung der Feste und Grammatik gelehrt werden sollten, und legte den Geistlichen den Jugendunterricht ans Herz, der ebenso den Kindern der Armen, wie denen der Reichen zu teil werden müsse[3]). Immer wieder schärften bischöfliche Schreiben[4]) und Synodalbeschlüsse die Ausführung dieser Anordnungen ein, und Karl überwachte persönlich auf seinen häufigen Reisen und durch die missi die Ausführung[5]).

Während Karl auf solche Weise eine Reihe von höheren und niederen Unterrichtsanstalten ins Leben rief, die für die Geistlichkeit bestimmt waren, sorgte er zugleich für Mittelpunkte, an denen die neue Bildung gewissermafsen Herde finden und von denen aus sie sich, immer wieder belebt und belebend, verbreiten sollte. In Frankreich waren dazu Corbie, Fontenelle und die Schule des heil. Martin von Tours bestimmt; letztere, die unter Alkuins Leitung stand, blieb lange Zeit der Mittelpunkt wissenschaftlicher Bildung in Gallien und eine Pflanzschule des

---

[1]) Mon. Germ. Leg. Sect. II. Capit. reg. Franc. 1, 235; 109. 115. 234.
[2]) Ibid. 1, 79.
[3]) Ibid. 1, 60. 238.
[4]) Theodulfi episc. capit. ad paroch. c. 20. In Sirmond. Conc. Gall. 2, 215.
[5]) Monum. Germ. 2, 732.

tüchtigen gallischen Klerus, welche eine Menge kleinerer Schulen mit besser gebildeten Lehrern und Leitern versah. In Deutschland hatten die Abteien zu Fulda, Reichenau und St. Gallen ähnliche Bedeutung und blieben noch lange nach Karls Tode Lichtpunkte geistiger Bildung. Für die Bedürfnisse der Reichsverwaltung wurde die Schola palatina der Merowinger erneuert, in der die Söhne des fränkischen Adels für den Schriftdienst des Königs ausgebildet wurden. Aber sogar der Gedanke eines allgemeinen Religionsunterrichtes wurde von Karl d. Gr. gehegt, in dem wenigstens das Glaubensbekenntnis und das Vaterunser erlernt werden sollten. Allerlei Strafen sollten die Ausführung sichern, aber diese scheiterte an den unüberwindlichen Schwierigkeiten, welche das Auswendiglernen der lateinischen Formeln den im Lernen ganz ungeschulten Menschen bot.

Indessen seine übrigen Veranstaltungen überlebten den Kaiser nicht lange; sie scheiterten an der menschlichen Selbstsucht und an der Bequemlichkeit, welche der grofse Fürst an sich nicht gekannt und an anderen nicht genügend in Rechnung gezogen hatte. Die eigentlichen Volksschulen gingen am frühesten ein, und Ludwig der Fromme bereits mufste die Bedingung machen, dafs neu errichtete Stifter stets auch eine höhere Schule errichten müfsten; man kann daraus jedenfalls schliefsen, dafs ohne Zwang die Bereitwilligkeit zu solchen Schulstiftungen gering war; diese Vermutung wird durch gleichzeitige Papstbriefe, z. B. Eugens II., bestätigt. Aber unverloren blieb der Folgezeit der Gedanke Karls d. Gr., dafs die im ganzen Reiche gleichartig und gleichmäfsig verteilten Kirchen die Organe des allgemeinen, die örtlichen Körperschaften der Klöster dagegen die des speziellen und damit höheren Unterrichts werden sollten. Damit sind die ersten Umrisse des Unterschiedes zwischen Volks- und gelehrter Bildung entworfen.

Die Schulen. Die eigentlichen Klerikerschulen allein vermochten sich zu erhalten, weil das Interesse der Kirche daran doch ein zu lebendiges war; denn sie unterband sich ihre besten Lebensadern, wenn sie den Klerus in Unwissenheit sinken und verwildern liefs. In dieser Beziehung hatte schon der Bischof Chrodegang von Metz (742—766) Einrichtungen getroffen, welche ebenso wirksam als für die Bildung förderlich waren. Er vereinigte die Kleriker seiner Kathedrale zu einem gemeinsamen Leben, ohne den Charakter des Klosters selbst durchzuführen,

und stellte neben anderen auf eine strenge Zucht berechneten Maſsregeln die Erziehung und den Unterricht als Hauptaufgabe der zu gemeinsamem Leben verbundenen Geistlichen hin. Da sein Beispiel überall Nachahmung fand, so bildeten sich in den gröſseren Kirchensprengeln solche Schulanstalten, welche Kathedral- oder Domschulen (auch allgemein, weil bisweilen aus Stiftungen hervorgegangen, Stiftsschulen) genannt wurden [1]). Auch ihre Bestimmung war die Ausbildung von Klerikern. Da aber die Weltgeistlichkeit seit dem 10. Jahrh., wo die Regel Chrodegangs in Verfall kam, durchaus nicht in der Abgeschlossenheit von den Volkskreisen lebte, wie die Mönche, vielmehr zu jener Zeit sogar für die Bischöfe der Cölibat noch nicht durchgedrungen war und unter der niederen Geistlichkeit das eheliche Leben vorwog, so hielt es hier von vornherein nicht schwer, für vornehme Laien, die ihre Verpflegung selbst bestritten, Aufnahme zu finden [2]). Karl d. Gr. schrieb den Domstiftern die Beobachtung der Regel Chrodegangs vor und sicherte so deren Fortbestand, dem die Geistlichkeit nicht geneigt war. Freilich drohte unter seinem schwachen Sohne auch hier die Ausschlieſsung der Laien; denn die Aachener Synode von 817 wollte sogar den Besuch der Dom- und Stiftsschulen auf die künftigen Kleriker beschränkt sehen. Wäre die Maſsregel streng durchgeführt worden, so wäre eine Ausschlieſsung der weltlichen Lehrgegenstände die Folge gewesen, und die „selige Ignoranz“ der orientalischen Klöster wäre auch im Westen eingetreten. Schon fünf Jahre nach dem Synodalbeschlusse aber erfolgte der Rückschlag, und die Schulen erschlossen sich wieder denen, die nicht Geistliche werden wollten. Mitgewirkt hatte zu dieser Entwicklung der Umstand, daſs sich die Kirche wieder auf ihre ursprüngliche Aufgabe besann, eine allgemeine Bildungsstätte zu sein. So tritt zu der alten Pflicht, die pueri oblati zu erziehen, die neue, alle, welche das Bedürfnis hatten, die Elemente des Unterrichts zu erwerben, aufzunehmen, dabei aber auch die strenge kirchliche Zucht zur Geltung zu bringen [3]). Der Unterschied zwischen den

---

[1]) L. v. Stein, Verwaltungsl. 6, 2, 113 ff.

[2]) Daſs selbst in Klöstern zu Karls d. Gr. Zeiten die Aufnahme von Laienkindern Regel war, zeigt Mon. Germ. Leg. Sect. II. Capit. reg. Franc. 1, 235 c. 12.

[3]) L. v. Stein, Verwaltungsl. 6, 2, 64 f.

künftigen Geistlichen — und auch das gilt nur für die, welche in die höheren Kirchen- und Staatsämter gelangen wollten — und den Laien lag nur in dem Mafse des Wissensstoffes. Während die letzteren, gleich den für die niederen Kirchenämter bestimmten Schülern, nur den Sprachunterricht des Triviums mit Ausschlufs der Rhetorik und Dialektik — und selbst diesen in sehr elementarer Weise[1]) — erhielten, mufsten die, welche eine höhere Bildung anstrebten, nicht nur letztere beiden Fächer studieren, sondern auch einen und den anderen Gegenstand des Quadriviums kennen lernen. So mag man denn auch sagen, die gröfseren Schulen dieser Art seien in zwei Abteilungen geschieden gewesen; nur mufs man in diesen nicht die Keime der Elementar- und der höheren Schule, sondern vielmehr die von Gymnasial- und Universitätsunterricht erblicken. Zu dieser Auffassung zwingt auch schon das Alter der Schüler; denn wie in den Klöstern die gebildeteren Mönche das eigentliche Lernen bis an den Ausgang der Zwanzig fortsetzten, so werden auch in diesen höheren Schulen selten jüngere Schüler gesessen sein, welche sich ein tieferes Wissen erworben hatten. Die Blüte der Kathedral- und Domschulen fällt vor das 12. Jahrhundert; mit diesem begann trotz der päpstlichen, namentlich von Innocenz III. begründeten Politik, welche sich des lateinischen Bildungswesens zu bemächtigen und es in ihren Dienst zu stellen suchte, ihr Verfall; dafs sich einzelne Schulen noch lange tüchtig erhielten, ändert an dem allgemeinen Urteile nichts. Neben diesen grösseren Schulen entwickeln sich kleinere, die ebenfalls Stifts- und seit dem 13. Jahrhundert auch Parochial- oder Pfarrschulen heifsen. Ihre Zahl war stets ebenso grofs, als die Leistungen verschieden waren. Sie begnügten sich mit dem Sprachunterrichte mit oder ohne Rhetorik, die Dialektik bleibt in der Regel der höheren Schule. Ob die eigentlichen Kleriker stets getrennt von den weltlichen Schülern unterrichtet wurden, läfst sich nicht erweisen; an manchen Orten geschah es. Wichtiger ist die Thatsache, dafs am Ausgange des Mittelalters in gröfseren und mittleren Städten meist eine Reihe von Schulen — Kloster-, Stifts- und Pfarrschulen — nebeneinander bestanden.

Organisation und Lehrer. Nur die gröfseren Schulen hatten

---

[1]) Darüber Specht a. a. O. S. 76 ff. — Rud. Grupp d. deutsch. Didaktiker u. d. Schulen d. XII. u. XIII. Jahrh. Pr. Brandenburg 1888. 1, 2 ff.

eine feste Organisation. Das eigentliche Haupt der Kathedral- oder Domschule war der Bischof. Aber so wenig wie in den Klöstern der Abt den Unterricht erteilte — er überwachte ihn höchstens — so wenig gestattete die mit Geschäften und Repräsentation überlastete bischöfliche Stellung dem Bischof regelmäfsig die unmittelbare Beteiligung an dem Unterrichte. Dieser wird vielmehr häufig[1]) einem Kanoniker übertragen, der in älterer Zeit magister oder magister scolarium, auch didascalus, später (seit dem 13. Jahrhundert) allgemein Scolasticus oder Scolaster heifst. Er ist der eigentliche Lehrer und Leiter der höheren Schule (Domicellarschule), in welcher die Kleriker für den höheren Kirchen- und Staatsdienst ausgebildet wurden, und von seiner Persönlichkeit hängt in der Regel die Blüte oder der Verfall einer Schule ab. So gehört er seit dem 12. Jahrhundert regelmäfsig[2]) zu den angeseheneren Geistlichen der Diöcese, und nicht selten gingen die Bischöfe aus dieser Stellung hervor. Allmählich erweiterte sich aber seine Thätigkeit so sehr, dafs er dem eigentlichen Unterrichte mehr oder weniger entfremdet wurde. Der Bischof ist rechtlich auch der Patron aller Schulen seiner Diöcese, soweit solche nicht unter anderweitig rechtlich erworbenem Patronate stehen. In dem Mafse also, als sich in einer Diöcese Schulen bildeten, stieg auch die Thätigkeit des Scholasters; denn er hatte wie überhaupt die Rechtsgeschäfte zu führen, so besonders Namens des Bischofs auch die Beaufsichtigung der Schulen zu üben und konnte das Lehrpersonal anstellen und entlassen. Vielleicht dadurch, zum Teil aber auch infolge der verheerenden Kämpfe zwischen Kaiser und Papst, endlich, weil das gemeinsame Leben, wie es die Ordnung Chrodegangs von Metz vorgeschrieben hatte, mehr und mehr in Auflösung geriet, die Stiftungsgüter unter die Mitglieder der Kapitel zu lebenslänglicher Nutzniefsung verteilt wurden und zu den reichen Pfründen, welche die Scholaster genossen, mehr und mehr ungebildete junge Herren vom Adel gelangten, bildete sich seit dem 11. Jahrhundert die Sitte, dafs der Scholaster nicht mehr selbst sich am Unterrichte beteiligte, sondern sich einen Stellvertreter (secundarius, magister secundus, rector scholarum) bestellte, der in der Regel die niederen Weihen, aber keine beneidenswerte Stellung hatte.

---

[1]) Siehe Koldewey, Monum. Germ. Paed. 1, XIX, A. 3.
[2]) Ausnahmen bei Koldewey a. a. O. S. XX f.

Der Scholaster selbst behielt jetzt nur die Vertretung der Schule und des Schulwesens im Domkapitel und bei Rechtsfragen, sowie die Verwaltung der äufseren Angelegenheiten; er schrieb den Lektionsplan vor, besichtigte die Schulen, hielt Prüfungen ab und erteilte den jungen Klerikern das Entlassungszeugnis von der Schule. So lange der Scholaster selbst die Domicellarschule leitete, hatte er an gröfseren Schulen für die niedere Schule noch einen Gehilfen, den Rektor. In dem Mafse aber, als er sich von der Schulthätigkeit zurückzog, trat dieser in der eigentlichen Unterrichtsthätigkeit und Schulleitung an seine Stelle; er unterrichtete in der oberen Schule und hatte auch thatsächlich die Leitung der niederen, in welcher von ihm bestellte Unterlehrer (locati) unterrichteten, welche häufig ältere Schüler waren. Neben der eigentlichen Schule leitete der Kantor oder Praecentor die Gesangschule. Er war ebenfalls ein angesehener Prälat und hatte eigentlich nur die Leitung des Kirchengesangs, sowie die Bestimmung der Evangelien für die Festtage und die Anfertigung des Kirchenkalenders, beteiligte sich aber wohl nicht selten aushilfsweise am Unterrichte, wozu ihn schon sein Amt veranlafste, da er für das richtige Lesen der Lektionen seitens der Schüler zu sorgen hatte. An manchen Schulen war er zugleich Vorsteher der Schule. Alle diese Lehrer waren selbstverständlich Kleriker. Manchmal wird aufser ihnen noch der Primicerius erwähnt. Man hat darunter den Kantor zu verstehen, der zugleich Scolaster ist, und der eine hervorragende Stellung genofs (primus in ceram (d. h. in das Verzeichnis der Kanoniker) relatus). Seit dem 11. Jahrhundert hoben sich die Pfarrschulen wieder, deren sich Päpste, wie Alexander III. und Innocenz III., mit grofsem Nachdruck annahmen. Doch auch hier bestellten sich die Pfarrer bald weltliche Gehilfen (locati, Kindermeister); und wenn man anfänglich nur solche annahm, welche sich dem Priesterstande widmen wollten, so liefs man doch bald auch Laien zu, die natürlich in völliger Abhängigkeit vom Pfarrer standen, der sie auf Kündigung bestellte. Bisweilen war der Küster zugleich Lehrer; aus diesem Verhältnis gingen die bis heute noch nicht völlig gelösten Verbindungen von Volksschullehrerstand und niederem Kirchendienste hervor.

Methode. Von irgend welchen methodischen Fortschritten oder von irgend einer Eigentümlichkeit der Unterrichtsweise kann auch in diesen Schulen keine Rede sein. Wie die Lehrer

ihre Wissenschaft und die Art ihrer Überlieferung aus den Klöstern erhalten hatten, so bewahrten sie das Empfangene ohne Selbständigkeit, und auch die **Zucht** wich in nichts von der klösterlichen ab, aufser insoweit das Leben inmitten der Welt hier notgedrungen Änderungen herbeiführte. In dieser Hinsicht sind namentlich die Spiele und Lustbarkeiten[1]) zu erwähnen; von jenen wurden Würfelspiel, Barlauf, Ringen, Steinwerfen und Brettspiel mit Vorliebe gepflegt, während diese oft in derbe und rohe Völlerei ausarteten, welche eine nicht minder harte, ja oft barbarisch strenge Zucht erforderlich machte. In späterer Zeit kamen dramatische Aufführungen in Aufnahme, deren Stoff meist der biblischen Geschichte entnommen war; aber auch die Komoedien des Terenz und Plautus fanden frühzeitig Verwendung.

Glänzend zeigte sich der Einflufs der gesteigerten Religiosität, welche durch die Kreuzzüge und die Bettelorden hervorgerufen wurde, in dem schrankenlosen **Wohlthätigkeitssinne**, der sich in Unterstützungen der zahlreichen armen Schüler dieser Klerikeranstalten entfaltete[2]). Die Bürger der Städte wetteiferten, ihnen Speise und Trank zu geben; selbst für die Kleidung wurde gesorgt, und reiche Stiftungen stellten grofse Mittel zu ihrer Unterbringung, nicht selten auch zu ihrem Vergnügen zur Verfügung, und die in Süddeutschland auch heute in katholischen und gemischten Gegenden noch nicht ganz erloschene Sitte, den mittellosen Schülern der Gymnasien Freitische zu geben, die von der Bürgerschaft reihum gestellt werden, knüpft ohne Unterbrechung an jene Zeiten an.

Dafs **Rhetorik und Dialektik** in diesen Schulen eifriger betrieben wurden, war natürlich, und schon Hrabanus Maurus hat diesen praktischen Gesichtspunkt (de cler. inst. 3, 19) hervorgehoben. Die Geistlichkeit erhob immer ausschliefslicheren Anspruch auf die Seelenleitung; diese war aber ohne Redegewandtheit und ohne Disputierfertigkeit nicht zu behaupten. Wahrscheinlich wurden diese mehr weltlichen Schulen auch mehr von den Bedürfnissen des grofsen Verkehrs beeinflufst. Namentlich mufste dies der Fall sein, als der Erzbischof Brun von Köln,

---

[1]) Darüber den interessanten Artikel „Vakanztage und Schulfeste“ Specht a. a. O. S. 216 ff. Kämmel a. a. O. S. 198 ff.

[2]) Darüber die Zusammenstellung bei Kämmel a. a. O. S. 141 ff.

der Bruder Ottos I., der von ihm hergestellten Hofschule, dann einigen Klosterschulen (St. Gallen, Reichenau, Hersfeld, Fulda, Corvei) und anderen von ihm neu begründeten Anstalten die Aufgabe stellte, die jungen Kleriker für den Dienst in der Reichskanzlei vorzubereiten und aus ihren Reihen den deutschen Episkopat zu ergänzen. Durch Otto I. traten die alten imperatorischen Ideen wieder in den Vordergrund, der Verkehr mit Italien belebte sich wieder, und die Blicke der kaiserlichen Politik richteten sich auf eine nähere Verbindung mit dem griechischen Kaiserhause. Jetzt wurde auch wieder der Adel genötigt, seine Kinder Latein lernen und die verhaſsten Schulen besuchen zu lassen, da ohne diese Künste im Reichs- und Hofdienst kein Fortkommen denkbar war. So können auch in der zweiten Hälfte des 10. Jahrhunderts die griechischen Studien wieder eine nachdrücklichere Pflege erhalten haben; denn es fehlte in dieser Zeit nicht an Anweisungen zum Erlernen derselben, und wir haben noch heute ein griechisches Elementarbuch, vermutlich aus dieser Zeit, mit groben Fehlern und äuſserst armselig, übrig[1]). Aber man muſs sich auch diesen Anlauf äuſserst elementar vorstellen[2]). Denn selbst ein so bedeutender Gelehrter, wie Notker Labeo, konnte nicht einmal richtig lesen, geschweige übersetzen[3]). Genauere griechische Kenntnisse sind kaum irgendwo anzunehmen, und vom Verständnisse griechischer Klassiker kann gar keine Rede sein. Dagegen verwandten nachdenkende Männer, wie Notker Labeo, die deutsche Sprache, um das Verständnis der lateinischen Schriftsteller ihren Schülern zu vermitteln; freilich blieb nach dem eigenen Geständnis des Mannes sein Bemühen ohne Nachfolge[4]), und die lateinische Bildung gewann durch die italische Politik der Ottonen erst recht das Übergewicht. Doch darf man mit diesen Angaben über die Betreibung des griechischen Sprachstudiums nicht die Thatsache verwechseln, daſs der ganze mittelalterliche Wissenschaftsbetrieb sich fast gänzlich auf

[1]) Herausg. von Eckstein in Analekten zur Gesch. der Pädag. Progr. der lat. Hauptsch. Halle 1861.

[2]) Darüber die Ausführungen von Specht a. a. O. S. 104 ff.

[3]) Den von Boëtius citierten homerischen Vers: *ἀργαλέον δέ με ταῦτα θεὸν ὥς πάντ' ἀγορεύειν* transskribierte er: argalthon deme tauta theonos pant agopiin, und übersetzte ihn: ter máhtigo gót téta io in uuérlte ál dáz er uuólta.

[4]) J. Grimm in Götting. Gel. Anz. 1835, 92.

die griechische Litteratur stützte und Philosophen und Mathematiker, Mediziner und Astronomen in den Werken griechischer Geister ihre Belehrung und ihre Anregung suchten und fanden. Dafs dieses Studium an lateinischen Übersetzungen erfolgte, die bisweilen nicht einmal nach dem Urtexte gefertigt waren, war nicht so erheblich, als es uns heute erscheint. Denn man suchte den Inhalt, der im grofsen und ganzen auch in der Übertragung richtig und verständlich war. Der Religionsunterricht stand auf demselben Standpunkte wie in den Klöstern, doch brach sich mehr und mehr die Einsicht Bahn, dafs man namentlich in den Pfarrschulen die heranwachsende Jugend im Glauben unterweisen müsse, und seit dem 13. Jahrhundert fehlt es nicht an Versuchen, namentlich das Vaterunser in Erklärungen den Laien verständlich zu machen. Es entzieht sich aber völlig unserer Kenntnis, ob von den litterarischen Versuchen Brunos von Würzburg, Richards von Hempelo, Gailers von Kaisersberg u. a. etwas in die Schulen gedrungen ist. Im allgemeinen schien auch hier der tägliche Kirchendienst das den Schülern Nötige zu bieten. Da die Tüchtigkeit der Leistungen in einzelnen Lehrgegenständen bei der völligen Selbständigkeit der Schulen nur von den lehrenden Persönlichkeiten abhing, so entstand schon sehr früh die Sitte, von einer Schule zur anderen zu ziehen, um den Unterricht berühmter Lehrer zu erhalten. Oft sandten Bischöfe und Äbte begabtere Mönche oder Kanoniker eine Zeitlang zu hervorragenden Meistern, um deren Methode für die heimische Anstalt zu gewinnen. Seit der Mitte des 11. Jahrhunderts wurden die französischen und italienischen Schulen häufig besucht, und auch hier halfen die geistlichen Fürsten durch Bewilligung des Pfründeinkommens während eines solchen Aufenthaltes nach. Selbst arme Schüler zogen den reichen Stiftungen grofser Schulen nach, und zu ihren Gunsten wurden Stiftungen gemacht, welche sie auf ihrer Wanderung mit den nötigen Lebensmitteln versahen. Auch kaiserliche Privilegien unterstützten die um des Studiums willen Wandernden, und so kam es, dafs im 13. Jahrhundert diese fahrenden Leute zu einer wahren Landplage wurden, deren Unterdrückung von der Kirche mit strengen Mitteln versucht wurde. Man ist häufig geneigt, über dem poetischen Hauche, welcher sich über dieses fahrende Scholarentum gebreitet hat, die tiefen sittlichen Gebrechen zu vergessen, die sich in ihm zu

entwickeln vermochten[1]). Vom Lernen war in der Regel ebensowenig die Rede. Erziehung und Unterricht verkümmerten in gleicher Weise infolge des steten Wechsels der rohen, verwilderten und zuchtlosen Schaaren. Die Schreib- und Lesemittel waren äufserst dürftig. Zwar wurden die Schreibtafel mit Wachs und der Griffel allmählich durch das Pergament, noch später durch das Baumwollen- und Leinenpapier, die Tinte und die Rohr- und Gänsefedern verdrängt. Aber kostbar blieb dieses Material stets, und man mufste sehr sparsam damit umgehen. Reichliche Schreibversuche verboten sich schon dadurch. Eigentliche Lehrbücher fehlten gänzlich, und einzelne handschriftliche Exemplare mufsten für zahlreiche Schüler ausreichen. Selbst die Lehrer hatten nur in reicheren Klöstern die nötigen Bücher zur Verfügung. So war vor wie nach der Unterricht auf gedächtnismäfsiges Lernen und sehr langsames Fortschreiten angewiesen.

Erziehungstheoretiker. Von eigentlicher pädagogischer Theorie läfst sich kaum in dieser Zeit reden. Denn von einer psychologischen Begründung ist nirgends die Rede, und eine empirische Psychologie selbst war unbekannt. Die Überlieferung beherrscht auf dem Gebiete der Erziehung so gut die Geister, wie auf dem des Glaubens. Auch eine Begründung der Art und Weise, wie der Unterricht erteilt wird, ist eigentlich überflüssig, denn kein Mensch denkt, dafs es anders gemacht werden könne, als wie man's eben machte. Und doch hat dies nicht ohne Geist und mit tiefem sittlichen Ernste ein Mann versucht, dem man mit geringem Rechte den Titel primus Germaniae praeceptor gegeben hat. Denn tüchtige Schulmeister hat es vor, neben und nach ihm gegeben, auch solche, die nicht minder in Ehren standen als er. Was **Hrabanus Maurus**[2]) vor anderen charakterisiert, ist,

---

[1]) Wie es damit unmittelbar vor der Reformation aussah, zeigt in lehrreicher Weise D. A. Fechter, Thomas Platter und Felix Platter. Zwei Autobiographien. Basel 1840.

[2]) Über ihn eine Dissertation von Schwarz, Heidelberg 1811, ein Fuldaer Gymn.-Progr. von 1835. — Palmer im südd. Schulboten 1856, No. 2—4 und in Schmids Encykl., 2. Aufl. 3, 611 ff. — E. Köhler, Hrab. Maur. u. die Schule zu Fulda. Progr. Realsch. Chemnitz 1870. — Schütze, Auslese aus d. Werken berühmter Lehrer u. Pädag. d. Mittelalters. — Richter, Hrab. Maur. Ein Beitr. zur Gesch. der Pädag. im Mittelalter. Progr. Malchin 1882. — Freundgen, des Hr. Maur. pädag. Schriften. Paderborn 1890.

dafs er der Verfasser der ersten Pädagogik für höhere Schulen ist, — der Schrift „de clericorum institutione“, von der besonders das dritte Buch hier in Betracht kommt[1]). Welche Forderungen er an den Kleriker stellt, zeigt seine kurze Idealzeichnung; derselbe mufs besitzen scientiae plenitudinem, vitae rectitudinem et eruditionis perfectionem (3, 1), d. h. erfüllt von der göttlichen Weisheit mufs er einen rechtschaffenen Wandel führen und etwas Tüchtiges wissen. Dieses Wissen ist nicht gering. Es erstreckt sich auf die heil. Schrift, die Geschichte, die tropische Redeweise, Kenntnis der Mystik, elegante Sprache, Verständnis der Dogmen und der Arzneiwissenschaft (3, 1). Hraban suchte selbst an seinen Schülern dieses Ideal zu verwirklichen. Als Schüler Alkuins in der Schrift wie wenige bewandert, ein tüchtiger Lateiner und selbst dem Griechischen nicht fremd, bildete er in der Klosterschule zu Fulda ein tüchtiges Geschlecht von Schulmeistern heran, welche seine Weise nach allen Gegenden des Frankenreiches brachten. Freilich die Klugheit, die Redlichkeit und die Lehrgabe des Meisters liefsen sich nicht dahin übertragen und vor allem nicht die wirkliche Begeisterung des Mannes für den Lehrberuf.

Auch in der Schrift über die Ausbildung der Kleriker ist Hraban nicht originell, und speciell was er zur Empfehlung der freien Künste vorbringt, ist meist wörtlich Augustins Schrift „de christ. discipl.“ entlehnt, während die allgemeinen Gesichtspunkte Quintilian entnommen sind (s. S. 22 ff.). Die heidnischen Schriften werden zwar propter florem eloquentiae (3, 18) gelesen, aber alles, was an ihnen das Christentum beeinträchtigen kann, mufs beseitigt werden.

Der Lehrer bedarf nach Hrabans Ansichten zweierlei: ein tüchtiges Wissen und ein bedeutendes Lehrtalent; aber selbst wenn dieses vorhanden ist, ist die völlige Beherrschung des Lehrstoffes nicht minder wichtig und erforderlich; denn nur in diesem Falle vermag der Lehrer seine volle Aufmerksamkeit den Schülern zuzuwenden und ihre Seelenregungen zu bemerken und zu benützen. In der Lehre selbst ist die erste Erfordernis Klarheit, nicht nur bezüglich der Anordnung des Stoffes, sondern auch bezüglich der Fassung, welche stets der Fassungskraft der Schüler

---

[1]) Patrologiae curs. complet. ed. Migne Ser. latin. Tom. CVII. Paris 1864.

angemessen sein mufs (3, 30). Durch diese Klarheit gelingt auch dem Lehrer am ersten die Erregung des Interesses, wodurch die Zerstreuten wachgerufen, die Schlaffen aufgerüttelt, sämtliche Schüler aber erst über den Gegenstand ihres Strebens klar werden. Der Unterricht mufs überall auf Erweckung der Selbstthätigkeit ausgehen; deshalb ist einer Methode, welche die Schüler zum eigenen Finden anweist, der Vorzug vor einer lediglich darstellenden zu geben; ein geschicktes Fragen nach sokratischer Art ist daher am meisten empfehlenswert. Der Endzweck alles Studiums der weltlichen Wissenschaft ist das Verständnis der h. Schrift, zu dem alle Wissenschaften beitragen müssen, ja um dessentwillen sie überhaupt nur gepflegt und geduldet werden. Wichtiger als die Lehre ist die Erziehung (3, 28). Grundlage des gesamten Unterrichts ist der lateinische Sprachunterricht, der die Dichter und Historiker zu erklären und die Theorie des mündlichen und schriftlichen Gebrauchs der Sprache zu liefern hat (scientia interpretandi poëtas atque historicos et recte scribendi loquendique ratio). Also die Grammatik ist nicht Selbstzweck, sondern sie ist nur Mittel, und sie soll praktisch, d. h. an der Lektüre gelernt werden, die den Ersatz für die lebende Sprache bietet, bis diese selbst wieder durch den Verkehr in lateinischer Sprache lebendig wird. Die eigentliche Syntax kommt sehr kurz weg, da man sie durch den Gebrauch, wie etwa die Muttersprache, erlernte. Bei der Lektüre der Schriftsteller und der grammatischen Behandlung darf man den Endzweck nicht aus den Augen lassen, das Verständnis der h. Schrift. Die Rhetorik tritt mehr als z. B. bei Alkuin hervor; sie ist saecularium litterarum bene dicendi scientia in civilibus quaestionibus (3, 19); doch hat sie nicht wegen dieser Seite ihren Wert in der Schule, sondern sie ist für den Prediger von Nutzen. Aus demselben Grunde wird bereits die Dialektik die erste aller Wissenschaften (disciplina disciplinarum) genannt; sie liefert nämlich die Waffen zur Widerlegung der Häretiker (ut subtiliter haereticorum versutiam hac possint dignoscere eorumque dicta veneficatis syllogismorum conclusionibus confutare).

Gänzlich zurück tritt das Quadrivium. Arithmetik und Geometrie haben lediglich mystische Bedeutung; erstere kommt höchstens für die Berechnung der Kirchenfeste zu praktischer Verwendung. (Quapropter necesse est eis, qui volunt ad sacrae scripturae scientiam pervenire, ut hanc artem [Arithmetik] in-

tente discant et cum didicerint, mysticos numeros in divinis libris facilius hinc intelligant [3, 22], und von der Geometrie: In tabernaculi templique aedificatione servata est etc.; quorum omnium notitia ad spiritalem intellectum non parum adjuvat tractatorem [3, 23].) Musik und Astronomie werden viel höher gestellt; ohne erstere hält Hrabanus überhaupt keinen des geistlichen Amtes würdig (3, 24), die letztere mufs der Kleriker unbedingt verstehen (3, 25).

In der Zucht verrät Hraban keine eigentümliche Auffassung, sondern mit Fasten und kräftigen Geifselhieben wird selbst der Mangel an Verstand geheilt; sie bilden das Heilmittel für alle Mängel, die an den Schülern hervortreten, und gleich bei dem ersten Gymnasialpädagogen erscheinen jene äufseren Zuchtmittel in der traurigen Wertschätzung, welche sie leider bis heute noch nicht eingebüfst haben.

§ 7. Die Stadtschulen.

Entstehung. Infolge der Kreuzzüge war in den Besitzverhältnissen eine tief greifende Änderung eingetreten[1]). Der Handel, der sich an die Herstellung des Seeverkehrs im Mittelmeere anschlofs, bereicherte vor allem das Bürgertum, und neben den bis dahin allein geltenden Grundbesitz trat jetzt das bewegliche Vermögen, das Geld. Mit dem Wohlstand der Bürger stieg das Selbstgefühl, und das Streben, dem Adel und der Geistlichkeit im äufseren Ansehen und im Staate gleichzustehen, beseelte wenigstens die reicheren Familien. Auch auf die lateinische Bildung erhoben sie gleich den anderen Ständen Anspruch; denn sie hatte praktischen Wert, da ein Teil des Handelsverkehres und der Korrespondenz sich in lateinischer Sprache abwickelte.

---

[1]) Otto Zimmermann, Zur Gesch. der deutschen Bürgerschulen im Mittelalter. Progr. d. Realsch. II. O. Leipzig 1878. — Meister, Die deutschen Stadtschulen u. der Schulstreit im Mittelalter. Progr. Hadamar 1868. — Kämmel a. a. O. S. 56 ff. — Aufserdem die mehr zusammenfassenden Darstellungen von Fr. E. Ruhkopf, Gesch. des Schul- u. Erziehungswesens in Deutschl. Bremen 1794. S. 81—100. — Hüllmann, Städtewesen des Mittelalters, 4, 331 ff. — Meyer, Hamburger Schul- u. Unterrichtswesen im Mittelalter, 119 ff. — Heppe, Schulwesen des Mittelalters, 25 ff. — S. Lorenz, Volkserziehung u. Volksunterricht im späteren Mittelalter. Paderborn u. Münster 1887. — Joh. Müller, Sammlung v. Schulordnungen.

Aber der Zutritt zu den bestehenden Schulen war nicht leicht für gröfsere Mengen von Schülern zu erlangen, und neue zu errichten, war nicht so einfach. Das Herkommen räumte — wie Karls d. Gr. und späterer Kaiser Beispiele zeigen, ohne Grund [1]) — allein der Kirche das Recht der Schulgründung, sowie dem Bischofe das Patronat über alle nicht unter einem anderen rechtlich erworbenen Patronate stehenden Schulen seines Sprengels ein, und daran zu rütteln wagte niemand. Der Bischof und in seinem Namen der Scholaster wachten eifrig darüber, dass ohne ihre Genehmigung keine Schule eröffnet wurde, und da sie unbestritten das Recht der Verleihung der Lehrbefähigung (facultas docendi) übten, so konnte keine Stadtbehörde wider ihren Willen zu einer Schulgründung schreiten. Engherzige Selbstsucht hat namentlich in Norddeutschland oft die Genehmigung versagt, selbst wenn die Städte bereit waren, die Kosten der Einrichtung zu tragen, und nicht selten ist es deswegen zu erbitterten Kämpfen zwischen der Stadtverwaltung und den bischöflichen Behörden gekommen. Aber daraus zu schliefsen, dafs sich hier ein religiöser Gegensatz gegen die Kirche geltend gemacht habe, dazu hat man kein Recht, was schon der einfache Umstand zeigt, dafs in der Regel die Entscheidung des Papstes angerufen wurde und dieser nicht vereinzelt zu Gunsten der klagenden Stadtbehörden entschied. Noch weniger sind die Schulen, welche auf diese Weise bei den Pfarrkirchen errichtet wurden, anfänglich in einen Gegensatz gegen die bestehenden Schulen getreten; auch verliehen sie in der ersten Zeit durchaus keine andere Bildung als diese; sie unterschieden sich von ihnen nur dadurch, dafs sie wenigstens hinsichtlich der äufseren Verhältnisse öfter unter dem Stadtregimente standen und ihre Schüler nicht über die Elemente, d. h. Lesen, Schreiben und lateinischen Anfangsunterricht, hinausführen durften. An manchen Orten wurde sogar die Lehrbefugnis auf Schreiben und Lesen, das lateinische Alphabet und den deutschen Stil beschränkt. Daher heifsen diese Schulen namentlich in Norddeutschland „düdesche Scrifscholen“. Doch kamen sie erst im 14. und 15. Jahrhundert zu gröfserer Entwicklung [2]). Sie schlossen sich da nicht selten an die lateinischen Schulen an, deren untere Abteilung sie bildeten, und sind die Anfänge der

---

[1]) Kaufmann, Gesch. d. deutsch. Univ. 1, 109 ff.

[2]) Die Nachweise bei Kämmel a. a. O. S. 65 ff.

deutschen Bürgerschulen geworden. Der Scholaster übte über alle diese Schulen das Aufsichtsrecht, bestellte die Lehrer und besoldete sie aus dem Ertrage des Schulgeldes; für den etwaigen Ausfall hatte die Stadt aufzukommen, die auch das Schulgebäude zu erstellen und zu unterhalten hatte. Am meisten wehrten sich die Städte gegen dieses Aufsichtsrecht, das die Stadträte für sich beanspruchten; doch gingen früher meist die Kirchenbehörden, die in erster Linie ihre Einkünfte vom Schulgeld verteidigten, siegreich aus diesen Streitigkeiten hervor, während im 15. Jahrhundert der Rat häufig den Schulmeister, die Schulordnung und die Schulaufsicht bestimmt hat. Weltliche Fürsten, welche als Landesherren ein Recht über die Schulen besafsen, übertrugen bisweilen den Stadtgemeinden die Ernennung der Lehrer an den städtischen Schulen, indem sie sich meist nur das Recht der Bestätigung vorbehielten. Die **Lehrer** an den Stadtschulen waren anfänglich ebenfalls in der Regel Kleriker mit den niederen Weihen, wenn man nicht einfach die Lehrer der lateinischen Schule auch mit der Versehung der deutschen beauftragte. Nicht selten begegnet man aber auch dem Stadtschreiber und seinem Stellvertreter, dem Ratsstuhlschreiber, im Lehramte. Allmählich erscheinen meist Laien in diesen Stellen. Dieselben gingen aus den Artistenfakultäten der Universitäten hervor und hatten es hier zum Grade eines Baccalarius oder eines Magisters gebracht. Die Hauptlehrer wurden, wie auch die Lehrer der lateinischen Schulen, auf ein Jahr ernannt, da der Rat, nach Art der römischen Magistratur, eine jährige Amtsführung hatte; die Unterlehrer bestellte der Hauptlehrer. Das Schulgeld erhielt der Lehrer, daneben bezog er noch ein Jahresgehalt, welches meist in Geld und Naturalien bestand. Gewöhnlich hatte er noch andere Ämter daneben (Organisten-, Küsterdienst), die besonders vergütet wurden. Die Stellung war zwar materiell nicht glänzend, aber meist geachtet und gestattete doch, wenigstens in gröfseren und reicheren Städten, eine behagliche Existenz, während sie in mittleren und kleineren durchweg unwürdig war[1]).

Erst allmählich löste sich die deutsche Schule von der lateinischen los, und oft scheint die Vermittlung bei dieser Trennung

---

[1]) Lorenz a. a. O. S. 87 ff. und Janssen, Gesch. des deutschen Volkes, 1, 25 ff.

die Privatschule[1]) (Winkel- oder Beischule) übernommen zu haben, welche in eine städtische und damit in eine öffentliche Schule umgewandelt wurde. Die Nachrichten über die innere Einrichtung dieser Schulen sind sehr dürftig[2]).

Unterrichtsgegenstände. Der Unterricht begann mit dem Schreiben und Lesen nach einer Art Schreiblesemethode. Aber das Schreiben fand natürlich hier noch mehr als in der Lateinschule an der Kostspieligkeit des Materials Schwierigkeiten, die erst schwanden, als der Gebrauch des Papiers allgemeiner wurde (Mitte des 15. Jahrhunderts). Wenn das Schreiben notdürftig gelernt war, so erhielten die Schüler zur Abfassung von Briefen und Geschäftsaufsätzen Anleitung; bald (um die Mitte des 15. Jahrhunderts) gab es zahlreiche gedruckte Anleitungen mit Beispielen für Schul- und Privatgebrauch[3]). Etwas später kamen gedruckte Lehrbücher in Aufnahme, welche moralische und religiöse Erzählungen enthielten. Als die Bücher wohlfeiler wurden, mehrte sich die Zahl derer, die lesen konnten, beträchtlich, und der Unterricht selbst mufste Veränderungen erfahren, die nur vorteilhaft sein konnten. Aber die Überlieferung der bücherlosen Zeit wirkte doch noch recht lange auf den Unterrichtsbetrieb, der gedächtnismäfsig und mechanisch blieb. Beim Rechnen bediente man sich, wie in den Klosterschulen, der Anschauung mittelst der Rechenhölzer, Steinchen und Finger; aber die Resultate können nur gering gewesen sein. Eine Besserung trat erst ein, als die arabischen Ziffern (seit dem 15. Jahrhundert) allgemeine Verwendung fanden[4]). Endlich fand auch in den deutschen Schulen der Gesang wegen des Gottesdienstes ausgedehnte Pflege, meist im Kampfe mit den lateinischen Schulen, welche die an den Chorgesang sich knüpfenden Einkünfte ihren Schulen ausschliefslich erhalten wollten. Nicht vereinzelt wurde daher den deutschen Schulen an den Orten, wo lateinische da-

---

[1]) Siehe Lorenz a. a. O. S. 69 ff. Eiselen, Festschr. d. Mustersch. Frankfurt a. M. 1880. Anh. I.

[2]) Die Verbreitung dieser Schulen bei Lorenz a. a. O. S. 52—69; ihre inneren Verhältnisse eb. 107 ff. Allgemeiner Janssen, Gesch. des deutschen Volkes, 1, 22 ff.

[3]) Wattenbach, Candela Rhetoricae. Eine Anleitung zum Briefstiel aus Iglau. Wien 1863.

[4]) Günther, Gesch. d. math. Unterr. in Mon. Germ. Paed. Bd. 3. Berlin 1887. S. 28 f. 131 ff. 175 f.

neben lagen, die Erteilung des Gesangunterrichts geradezu untersagt. Über den Religionsunterricht sind wir vor dem 15. Jahrhundert wenig unterrichtet: aber es läfst sich annehmen, dafs man sich hier mit den einfachsten Gebeten, dem Glaubensbekenntnisse, vielleicht einigen Psalmen begnügte. Eine Besserung trat erst ein, als seit dem 15. Jahrhundert Katechismen und Erbauungsbücher in der Muttersprache erschienen, welche bisweilen einen tief religiösen und echt christlichen Geist atmen [1]). Kenntnisse in Geographie und Geschichte wurden wohl nebenbei hauptsächlich an der Lektüre oder durch Mitteilung und Erzählung von seiten des Lehrers erworben; an einen systematischen Unterricht darf man nicht denken. — Dafs auch selbst in gröfseren Dörfern ähnliche Schulen bestanden, kann kaum bezweifelt werden [2]), auch setzt die Württemberger Schulordnung von 1559 das Bestehen von solchen in ziemlicher Ausdehnung voraus.

§ 8. **Die Universitäten.**

Ein Bild des mittelalterlichen Unterrichtes wäre unvollständig ohne eine kurze Darstellung der Universitäten [3]).

Scholastik. Anselm von Canterbury (1033—1109) hatte in dem Satze Credo ut intelligam den Fortgang von der Unmittelbarkeit des Glaubens zu dem menschlicher Intelligenz erreichbaren Masse wissenschaftlicher Einsicht verlangt [4]). Dabei galt die Voraussetzung als selbstverständlich, dafs der im Dogma feststehende Glaubensinhalt schlechthin unantastbar sei und zugleich der Prüfstein für das richtige Denken; kam letzteres zu abweichendem Ergebnisse, so hatte es damit schon allein als falsch sich überführt. Aber schon Abélard (1079—1142) ging

---

1) Beispiele giebt Geffken, Der Bilderkatechismus des 15 Jahrh.; vgl. Lorenz a. a. O. S. 19 ff.

2) Lorenz a. a. O. S. 50 ff.

3) Vgl. Fr. Paulsen, Die Gründung der deutschen Universitäten im Mittelalter und Organisation u. Lebensordnungen der deutschen Univ. im Mittelalter in v. Sybels Hist. Ztschr. N. F. 9, 251 ff. 385 ff., dem ich meist folge. — Kämmel a. a. O. S. 96 ff. — Paulsen, Gesch. des gelehrt. Unterr. S. 15 ff. — L. v. Stein, Verwaltungslehre, 6, 2, 201—300. 493 ff. — Janssen, Gesch. des deutschen Volkes, 14. Aufl. 1, 78—138. — G. Kaufmann, Gesch. d. deutsch. Univ. Stuttgart 1888. 1 Bd. S. 98 ff.

4) Siehe L. v. Stein, Verwaltungslehre, 6, 2, 123 ff.

einen Schritt weiter und gestattete, dafs die vernünftige Einsicht erst den Glauben begründen müsse, da dieser sonst seiner Wahrheit nicht sicher sei. Zu diesem Zwecke führte er die Aristotelische Dialektik in den kirchlichen Unterricht ein, welche Thomas von Aquino, der doctor angelicus (1224—1274), möglichst der kirchlichen Orthodoxie anzupassen suchte, indem er die philosophische Theologie streng von der christlichen Offenbarungslehre schied. Diese ganz neue wissenschaftliche Thätigkeit und Richtung fand neben dem jedem höheren Kleriker unentbehrlichen Kirchenrechte und dem bisher in den Klöstern gepflegten Studium der Medizin, die ohne Verbindung mit der Kirche leicht in den Verdacht eines Teufelswerkes geriet, Stätte und Pflege in den damals entstehenden Universitäten, vor allem in Paris, dessen Weltruhm die Schüler aus allen Teilen Europas lockte[1]).

Entstehung der Universitäten. Die Universitäten sind in den romanischen Ländern durch Verbindung der kirchlichen Kathedralschulen mit weltlichen Fachschulen entstanden; die Scholaren erhielten rechtliche Anerkennung ihrer Selbständigkeit in Nationen und Kollegien, und der ganze Organismus bildete eine in irgend einer Form rechtlich anerkannte Einheit[2]). Nach ihrem Vorbilde wurden in der zweiten Hälfte des 14. und im Laufe des 15. Jahrh. die deutschen Universitäten gestiftet. Infolge des durch die Kreuzzüge herbeigeführten wirtschaftlichen Aufschwunges war der Bedarf an Klerikern sehr gestiegen, Kirchen- und Schuldienst beanspruchten zahlreiche neue Kräfte. Aber die vorhandenen Schulen konnten den gröfseren Ansprüchen der neuen wissenschaftlichen Richtung nicht mehr gerecht werden, und so hatte sich die Sitte gebildet, dafs die Kleriker, welche sich für höhere Stellen empfehlen wollten, die auswärtigen Universitäten aufsuchten. Also aus dem Bedürfnisse, den jungen Klerikern die theologischen und kirchenrechtlichen Vorlesungen in Deutschland zu bieten, erwuchsen die deutschen Universitäten; die Gründung beruhte auf Errichtungsbullen, die von den Päpsten verliehen wurden; Wittenberg (1502) ist die erste Universität, welche

---

[1]) Budinszky, Die Univ. Paris und die Fremden an derselben im Mittelalter. Berlin 1876.

[2]) L. v. Stein, Verwaltungslehre, 6. 2, 204 f., der namentlich S. 214 f. die Bedeutung der Wirksamkeit Innocenz' III. in diesem Zusammenhang erweist.

nicht durch päpstliche, sondern durch kaiserliche Autorität errichtet wurde. Die Mittel wurden stets durch Zuwendung vorhandener kirchlicher Stiftungen und Pfründen gewonnen; einzelne Hochschulen sind geradezu aus Dom- und Klosterschulen hervorgegangen. Die Lehrer sind fast alle, die Studenten zum grofsen Teile Geistliche, oder sie haben die Absicht, Kleriker zu werden, und die Bischöfe sind die eifrigsten Förderer der neuen Unterrichtsanstalten. Auch das Lehrverfahren ist nicht grundsätzlich verschieden, sondern der Unterricht ist nur extensiv und intensiv mehr entwickelt[1]).

Universitäts-Unterricht. Neben den Vorlesungen der drei Fakultäten (Theologie, Jurisprudenz, Medizin), in denen in der Regel Lehrbücher erklärt wurden, sind besonders die Disputationen vertreten, welche die Anwendung der Wissenschaft lehren sollten. In der Artistenfakultät dagegen ist der Unterricht durchaus der gewöhnliche Schulunterricht geblieben, nur weiter geführt. In einem ersten vorbereitenden Kurse wurden Grammatik, Rhetorik, Dialektik gelehrt, denen ab und zu die Elemente der Mathematik und Physik beigefügt wurden; er schlofs ab mit dem Baccalariatsexamen. Der höhere Kursus umfafste die Philosophie (Psychologie, Physik, Metaphysik, Ethik, Politik) und öfter Astronomie und Geometrie. Von selbständigen Forschungen der Lehrer und Anleitung der Schüler zu selbständiger Forschung war in keiner der vier Fakultäten die Rede, sondern die Wissenschaft wird von den Alten entlehnt, deren Lehrbücher erklärt werden. Doch der Zeit genügte dies, und es ist nicht fraglich, dafs eine andere Betriebsweise unter den vorhandenen Verhältnissen unmöglich war. So fügen sich die Universitäten durchaus in das allgemeine Bild des mittelalterlichen Unterrichtswesens, das ohne Mitwirkung der Kirche nicht denkbar war. Denn sie verlieh hier, wie bei den Schulen, die Ermächtigung zu lehren und die akademischen Grade zu erteilen, d. h. die Befugnis zu lehren weiter zu geben; aus diesem Grunde überwachte sie auch durch ihre Organe die Ausübung dieser Rechte ebensogut, wie sie durch ihren Einflufs jede Beeinträchtigung fern hielt.

Zunftmäfsige Einrichtung. Die Einrichtung der Universitäten hatte etwas Zunftmäfsiges, dem Handwerke Entlehntes.

---

[1]) Die Entwicklungen dieser Einrichtungen bei v. Stein a. a. O. 6, 2, 217 ff.

Der Lehrling (scolaris) sucht sich einen Meister (magister), dem er sich anschliefst, und in dessen Haus er gewöhnlich lebt, und lernt bei ihm 2 Jahre. Nach dieser Zeit wird er Geselle (baccalarius), der nun seinerseits beginnt, unter Aufsicht seines Meisters zu lehren. Nach weiteren 2 Jahren Lern- und Lehrzeit wird er selbst Meister (magister) und mufs nun 2 Jahre in der Stadt bleiben, um zu lehren. Nachher kann er sich eine Lebensstellung suchen. Bis dahin gehörte er der Artistenfakultät an. Nun kann er aber in eine der 3 höheren Fakultäten eintreten, um Medizin, Rechtswissenschaft oder Theologie zu studieren. Wird er in einer von diesen Meister (doctor), wozu übrigens gewöhnlich ziemlich lange Zeit gehörte (in der theologischen 11—9, in der juristischen 7, in der medizinischen 4 Jahre), so scheidet er aus der Artistenfakultät aus. Weitaus die meisten Studierenden kamen indessen über die Anfänge nicht hinaus. So stellte thatsächlich die Artistenfakultät die oberen Klassen des Gymnasiums dar; dies wurde dadurch zur Notwendigkeit, dafs es bestimmte Vorbereitungsanstalten für die Universität aufserhalb dieser Körperschaft nicht gab. Diese bildeten sich erst, als die alten Schulen den Universitäten gegenüber mehr und mehr zu Vorbereitungsschulen herabsanken.

Die Scholaren wohnten und hatten ihren Unterhalt in den Gebäuden der Universität, teils gegen Bezahlung, teils unentgeltlich. Ein bestimmtes Alter für den Universitätsbesuch war nicht erforderlich; neben Knaben fanden sich reife Männer zusammen, und Paulsen will das 15. oder 16. Lebensjahr als mittleres Alter für den Anfang der Universitätsstudien annehmen. Aber da einmal für die Artistenfakultät die schulmäfsige Zucht so wenig wie der schulmäfsige Unterricht zu entbehren war, so schuf man in Kollegien und Bursen Internate, deren Vorbilder die alten Schulen lieferten, und in denen auch jetzt Lehrer und Schüler zusammenwohnten [1]). Für ganz unvorbereitete Knaben entstanden an manchen Universitäten besondere Vorbildungsanstalten (paedagogia), die aber durchaus Universitätsinstitute waren und diesen Charakter bis in unser Jahrhundert an einigen Universitäten (z. B. Giefsen) bewahrt haben.

---

[1]) Nachweise bei v. Stein a. a. O. 6, 2, 224 ff., der mannigfach neue Gesichtspunkte aufstellt.

Das annähernd treuste Bild jener Studienweise bieten heute noch die Colleges der englischen Universitäten Oxford und Cambridge.

§ 9. Der Humanismus.

. So bewegte sich das Unterrichtsleben des Mittelalters schlecht und recht in ziemlich feststehenden Bahnen, die uns zwar heute sehr verfehlt erscheinen, aber für ihre Zeit uicht minder berechtigt waren, als etwa unser heutiges Schulwesen für unsere Zeit. Aber mit dem 15. Jahrhundert war die Ruhe vorüber, welche bis dahin gewaltet hatte, neue Ideen suchen ihre Verwirklichung und erzwingen sich auch in dem Unterrichtswesen Gehör, ohne dafs dadurch überall Besseres entstand.

Der erste Anstofs ging von dem Humanismus aus[1]). Er beanspruchte für sich das Verdienst, die Wissenschaften wiederhergestellt, d. h. da man unter letzteren die griechische und römische Litteratur verstand, das Verdienst, die Schätze dieser Litteraturen zur Grundlage einer neuen Bildung gemacht zu haben, welche sich der lateinischen Sprache als eines allgemeinen Verständigungsmittels bediente. Während die Wissenschaft von der Scholastik lediglich in den Dienst der Kirche gestellt und damit eine einseitig religiöse, dem einfachen Verstande unbegreifliche Bildung der Menschen herbeigeführt wurde, spiegelten die griechischen Schriften eine Zeit, in welcher ungehindert von Staat und Kirche das menschliche Wesen sich nach den in ihm liegenden Gesetzen allseitig entwickeln und jene harmonische Ausbildung auf den verschiedensten Gebieten menschlichen Lebens erhalten konnte, die seitdem verloren gegangen war. Dieses Gefühl von Lebensfreude und Kunstsinn, welches schliefslich zu einer Loslösung von der bisherigen, rein autoritativen und beschränkten Gestalt der Wissenschaft und Lehre führte und die Selbstthätigkeit des Geistes in Schrift und Wort, für Lehrer und Schüler, anstrebte, und die mit ihm verbundene Freude an der Form, welche der mittelalterliche Unterricht ungebührlich vernachlässigt hatte, erzeugten eine Begeisterung für die antike

---

[1]) .G Voigt, Die Wiederbelebung des klass. Altertums oder das 1. Jahrhundert des Humanismus, 2. Aufl. Berlin 1880 u. 1881. — F. Nève, La renaissance des lettres et l'essor de l'érudition ancienne en Belgique. Louvain 890. — Hartfelder in Schmids Gesch. d. Erzieh. 2, 2, 5 ff.

Litteratur, wie sie in dieser Lebhaftigkeit und Übertreibung weder vorher noch nachher vorhanden war. Freilich darf man nicht übersehen, dafs die Glut dieser Begeisterung nicht selten ein Strohfeuer war, das mehr Helle verbreitete als Wärme spendete. Immerhin wollte man sich an der neuen Flamme wärmen, da die bisherige Weisheit mit sich zu Ende war.

Der Humanismus in Italien. Petrarca hatte dem neuen Evangelium die Ziele gesteckt; die Beredsamkeit, wie sie Cicero verkörpert, und die Epistolographie, wie sie im Anschlusse an dessen Briefe entwickelt wird, sind die charakteristischsten Thatsachen der neuen lateinischen Bildung; in dieser Atmosphäre erwuchs der neue Ciceronianismus. Noch war die lateinische Sprache lebendig genug, um ihre Gewalt auf das Gemüt der Menschen auszuüben, aber nicht mehr so lebendig, dafs ihre schwächliche Entartung, wie sie sich schon bei Cicero zeigt, zurückgeschreckt hätte. Gegenüber dem langen Schweigen der mittelalterlichen Wissenschaft erschien diese Redekunst mit ihrem Mangel an Knappheit und Strenge, mit ihrer behaglichen Breite, ihren abgezirkelten und kadenzierten Perioden, auch ihrem Mangel an tiefer Leidenschaft als das erstrebenswerte Ideal, und ein Ciceronianer zu werden, wurde der eifrigste Gegenstand des Strebens von jung und alt; freilich konnte schon Erasmus seine Zeitgenossen verhöhnen, die glaubten, das Geheimnis lateinischer Rede erkundet zu haben, wenn sie ihre Perioden mit esse videatur schlossen. Und die Hauptwirkung der Hetze, die sich gegen das mittelalterliche Latein richtete, ahnten die Angreifer nicht. Dieses war eine lebende Sprache und hatte sich der ganzen wissenschaftlichen Entwicklung so innig angeschlossen, dafs es jedem Bedürfnisse genügte. Die Sprache der Klassiker, die jetzt an die Stelle der bisherigen gesetzt werden sollte, war tot und konnte nicht mehr belebt werden; in ihr konnte sich das geistige Gut der Zeit nicht ausdrücken, wie schon Erasmus mit feinem Gefühl in seinem Ciceronianus ausführte. So wurde das Latein eine tote Sprache, neben der sich die lebendigen Volkssprachen rasch und leicht durchsetzten. Die Griechen verloren ihre inhaltliche Geltung nicht, wohl aber trat jetzt zu dem Interesse am Inhalt auch das an der Sprache; man fing wieder an, die Urschriften zu lesen, statt sich mit den armseligen Übertragungen zu begnügen. War Aristoteles das Evangelium der Scholastik, so scharten sich die Jünger dieser neuen Kirche um

Plato, dessen Studium namentlich von der platonischen Akademie, die Lorenzo di Medici gestiftet hatte, gepflegt und gefördert wurde. Die in den Klosterbibliotheken vergrabenen Handschriften wurden jetzt aus ihrem Schlafe geweckt, überall wurden solche gesammelt und aufgehäuft, namentlich die fürstliche Huld der Medici mit ihren Verbindungen über die ganze europäische Welt führte der Bibliothek in Florenz stets neue Schätze zu. Und nun wird geschrieben und gedruckt, emendiert und verglichen, herausgegeben und kommentiert, und diese ganze geschäftige Schar ist darin einig, dafs sie bisher nur in Barbarei, Nacht und Unwissenheit gelebt habe. Das 15. Jahrhundert zeigt insbesondere in Italien ein so reges litterarisches Leben, wie man seit lange nichts mehr erlebt hatte. Und die Apostel der neuen Lehre finden lohnende Beschäftigung. Lehrstühle werden begründet, um die Aufhellung der beiden klassischen Sprachen und des in ihnen dargestellten Lebens zu ermöglichen; und wenn bis jetzt die Kleriker das Schrifttum auch im Staate in den Händen hatten, so wurden sie jetzt durch die Humanisten verdrängt, welche in den italienischen Republiken und an den Fürstenhöfen zu den Stellen gelangten, zu welchen eine gelehrte Bildung erforderlich war, vor allem aber als Lobredner der Fürsten und als Gesandte Verwendung fanden. Allmählich wurden alle Richtungen des Lebens von dem Humanismus bestimmt, der Diplomatie und Kriegführung, Staatswesen und Gesellschaft, Glauben und Wissen beeinflufste und umgestaltete [1]).

Namentlich an den kleinen Fürstenhöfen Oberitaliens wurde der Humanismus allmächtig, und hier entwand er auch die bisher der Geistlichkeit vorbehaltene Schulleitung deren Händen. Hier sind auch die ersten Programme des Humanismus über Erziehung und Unterricht entstanden, die allerdings nur auf die Fürstenerziehung zugeschnitten waren und deshalb die Ideale der griechischen und römischen Pädagogik, speciell Quintilians, leichter aufzustellen und zum Teil auch zu verwirklichen vermochten.

Pädagogen und Erziehungstheoretiker. So wirkte **Vittorino** von Feltre [2]) (1378—1477) am Hofe der Gonzaga in Mantua, so

---

[1]) Burckhardt, Kultur der Renaissance, hat dies auf den einzelnen Gebieten erwiesen.

[2]) Carlo de' Rosmini, Idea dell' ottimo precettore nella vita e disciplina; di Vittorino da Feltre et de' suoi discepoli. Bassano 1801. Bearb. von

Petro Paolo **Vergerio**[1]) (1349—1428) im Hause Francescos von Carrara in Padua. Beide erneuerten die griechische Gymnastik und schafften der leiblichen Ausbildung mehr Raum, die selbstverständlich auch durch die dem Adel unentbehrlichen Künste des Fechtens und Reitens gefördert wurde. Vittorino suchte in ethischer Hinsicht die Erziehungsgrundsätze Platos durchzuführen, während in formaler Hinsicht vor allem die Ziele der alten Rhetorenschulen mit den herkömmlichen Mitteln angestrebt wurden. Klassiker wurden dem Unterrichte zu Grunde gelegt und erklärt, auf dichterische Nachbildung Vergils Gewicht gelegt. Vor allem fanden hier die Griechen ihr Recht, Homer, Pindar, die drei grofsen Tragiker, Demosthenes und Isocrates, natürlich auch Plato und Aristoteles, in die aber nur die Besseren eingeführt wurden. Die dialektischen Klopffechtereien wurden zu Gunsten der Rede- und Versübungen zurückgedrängt, und Mathematik sollte ihre Wirkung für deduktives Denken in höherem Grade, als herkömmlich war, beweisen. Dabei war Vittorino ein streng kirchlicher Mann, fast Asket, und von dem nicht selten sich findenden Gegensatze zwischen Humanismus und Kirche war bei ihm keine Rede. Vergerio schlofs sich in seiner Schrift de ingenuis moribus et liberalibus studiis ad Ubertinum Caesariensem (Brescia 1485) mehr an Quintilian an. Mit ihm teilt er auch die Vorliebe für öffentlichen Unterricht, den er für den Staat beansprucht. Wie er sich zur klassischen Lektüre stellte, wissen wir nicht. Wenn er auch die Wissenschaft von der Natur als dem menschlichen Geiste am angemessensten bezeichnet hat, so dürfen wir uns dadurch nicht verleiten lassen, auf neue pädagogische Ideen zu schliefsen; denn es handelt sich hier ebenfalls nur um die Erklärung der Alten, soweit dieselben über diesen Gegenstand geschrieben haben, und diese Auffassung und Betriebsweise hat bereits die alte Schule gehabt. Hauptsache bei beiden war, dafs die Erziehung nicht durch die ständische Aufgabe des Zöglings, sondern durch die natürliche Entwicklung bestimmt wurde. Auch darin stimmen beide überein, dafs Kenntnisse ohne sittliche Bildung wertlos sind.

J. K. v. Orelli. Zürich 1812. — G. Voigt, Wiederbelebung des klass. Altertums. — H. Kämmel in Schmids Encykl., 2. Aufl. 9, 761 ff.

[1]) Schweminski, P. P. Vergerius u. M. Vegius. Progr. Posen 1858. — Voigt a. a. O. — H. Kämmel a. a. O. 9, 670 ff.

Als die Waffen, welche die neue Bildung verlieh, das überlieferte kirchliche System ins Wanken zu bringen drohten, entschlofs sich die Kurie, sie dadurch ungefährlich zu machen, dafs sie ihre Besitzer in ihre Dienste nahm. Mit Nikolaus V. stieg der Humanismus auf den päpstlichen Stuhl (1447), und die architektonische Ausstattung des neuen Rom geht auf diesen Papst zurück. Laurentius Valla wurde von ihm nach Rom berufen, obgleich er gegen die Konstantinische Schenkung und die Verderbnis der Kirche geschrieben hatte; die griechischen Studien, welche immer mehr Boden gewonnen hatten, fanden hier besondere Begünstigung. Der Kardinal Bessarion versammelte einen Kreis griechischer Gelehrten um sich, unter denen Georg von Trapezunt und Theodoros Gaza die bedeutendsten waren. Die Kenntnis der griechischen Sprache wurde dadurch sehr wesentlich und die des Altertums überhaupt nicht unbedeutend gefördert, erweitert und namentlich verbreitet. Der feinsinnige Papst liefs eine Reihe von Griechen ins Lateinische übersetzen und eine Menge griechischer Handschriften durch Agenten zusammenkaufen; so wurde er in gewissem Sinne der Stifter der vatikanischen Bibliothek.

Auch am päpstlichen Hofe ist eine Gymnasialpädagogik entstanden, welche verhältnismäfsig noch geringere Selbständigkeit besitzt und ein wahrer Codex trivialer, darum aber meist hochgepriesener pädagogischer Weisheit ist: die 6 Bücher de liberorum educatione et claris eorum moribus (Paris 1511) des **Mapheus Vegius** (1407—1458). Wir haben in diesem Buche zwar den Niederschlag langer, mit Verständnis und oft scharfer Beobachtungsgabe gesammelter Erfahrung vor uns, und noch heute gilt nicht nur das meiste dessen, was darin steht, sondern die Lehrbücher der Pädagogik schöpfen auch noch recht oft — freilich meist unbewufst — aus dieser Quelle. Aber Vegius hat das wenigste selbst gedacht, sondern nur geschickt seine Vorgänger, namentlich Quintilian und Plutarch, als Vorlagen benutzt; sodann hält sich aber die Schrift so vorsichtig an allgemeine und selbstverständliche Dinge, dafs sie zwar selten Unrichtiges, aber noch seltener irgend einen präcisen und klaren eigenen Gedanken enthält. Selbst die Einarbeitung christlicher Ideen beschränkt sich auf allgemeine Fragen.

Die Schrift des Vegius begleitet nach altherkömmlicher Weise den Zögling von der Geburt bis zur Vollendung der Er-

ziehung und giebt eine Menge von Ratschlägen und Winken über Behandlung und Erziehung im frühen Kindesalter, die schon seit dem Altertum Gemeingut geworden sind, aber stets wieder von neuem breitgeschlagen werden. Für den Unterricht wird die Verbindung von Lehre und Übung gefordert, dem Lehrer Beaufsichtigung und Korrektur der Übungen und überhaupt sorgfältige Anleitung zur Arbeit zur Pflicht gemacht. Für die Lektüre kommen zunächst die Dichter: Äsops Fabeln, dann Vergil und Homer in Betracht, während für die Prosa Cicero fast ausschliefslich berücksichtigt wird. Bei Behandlung der Lektüre darf der Inhalt zwar nicht vernachlässigt werden, aber Hauptsache ist doch die Form. Bezüglich der Ausführlichkeit des Unterrichts wird zwischen Notwendigem und Wünschenswertem geschieden; das Letztere kann höchstens in einer Übersicht geboten werden. Auch darf nicht zu gleicher Zeit vielerlei, sondern es mufs weniges eindringlich betrieben werden. So ist zwar fast alles, was vorgebracht wird, richtig, aber auch fast nichts neu und originell. Damit ist schon das Gepräge der Gymnasialpädagogiken gegeben, welche der Humanismus in so grofser Zahl hervorgebracht hat. Man kehrt einfach zu den Rezepten Quintilians zurück, den man mit platonisch-plutarchischen Ideen bereichert. Aber der alte nüchtern-verständige Praktiker würde sich wenig über diese Berichtigung seiner Gedanken gefreut haben; denn er strebte unerreichbare Dinge nicht an, und die graue Theorie war ihm von des Lebens grünem Baume noch nicht unvereinbar geschieden.

Der Humanismus in Deutschland. Die Fluten dieser grofsen Bewegung jenseit der Alpen konnten bei den regen Beziehungen, welche im 15. Jahrhundert zwischen Deutschland und Italien noch immer bestanden, nicht an der Alpenwand ihr Ende finden, sondern ihre Wogenschläge zitterten hinüber nach Deutschland[1]). Schon die Lützelburger Karl IV. und Sigismund sind von humanistischem Geiste angehaucht, dessen Wehen der Sohn noch mächtiger als der Vater auf dem Konstanzer Konzil erfahren

---

[1]) Für die Entwicklung des deutschen Humanismus sind die Hauptwerke: H. A. Erhard, Gesch. des Wiederaufblühens wissenschaftl. Bildung, vornehmlich in Teutschland bis zum Anfange der Reformation, 3 Bde. Magdeburg 1827 bis 1832. — K. Hagen, Deutschlands litter. u. relig. Verhältnisse im Reformationszeitalter, 3 Bde. Erlangen 1841—1844.

hatte. Die Namen der jüngeren und älteren Studenten, welche in Italien selbst das neue Evangelium kennen lernten, meldet die Überlieferung nicht; soviel ist sicher, dafs sie es mit ganz wenigen Ausnahmen ihrer Heimat nicht brachten. Erst mit Enea Silvio di Piccolomini[1]), der seit 1442 die Reichskanzlei Friedrichs III. leitete, beginnt die entschiedene Ausbreitung der neuen Lehre in Deutschland; denn die Sekretäre, Advokaten, Geistlichen etc., welche innerhalb der Reichskanzlei Verwendung fanden, wurden nun zu Aposteln der neuen Bildung, die rasch, selbst in kleinen Städten, einen ziemlichen Anhang fand. Vergebens wetterte ein echt deutscher Mann wie Gregor von Heimburg gegen die welschen Künste, deren Verderblichkeit ihm in dem Kampfe um die deutsche Kirchenneutralität klar geworden war. Aber erst am Ausgange des 15. Jahrhunderts schofs die humanistische Saat in Deutschland üppig empor. Des ersten Anstofses hatte es von Italien aus bedurft, die weitere Entwicklung erlangte rasch eine gewisse Selbständigkeit. Die Erfindung der Buchdruckerkunst machte das mühselige Abschreiben der Texte überflüssig, gute Ausgaben ersparten das Vergleichen der Handschriften, die Bücherpreise wurden jetzt auch für einen Mann in einfachen Verhältnissen erschwinglich, und eine Bibliothek zu besitzen war mit mäfsigem Aufwande ausführbar; man brauchte nicht mehr ein Menschenleben dazu, um zu diesem begehrten Ziele zu gelangen. Die Bücher machten den oft teuren Unterricht bald entbehrlich; wer sich die Elemente der klassischen Sprachen angeeignet hatte, half sich, wenn auch kümmerlich, fort. Denn die besten Lehrer waren die Klassiker selbst, welche man jetzt mehr auf ihren Inhalt und vor allem auf ihre Form schärfer ansah als früher. In Deutschland nimmt der Humanismus sofort eine andere Richtung als in Italien: während hier vorwiegend, ja nicht selten einzig die Form bestimmend war und fesselte, kommt es den deutschen Humanisten auf den Inhalt der Klassiker an, und die griechische Sprachkenntnis wird für das Verständnis des Neuen Testamentes fruchtbringend. Nie gaben die Besseren das Ideal auf, mit Hilfe der Alten eine neue deutsche Kultur zu begründen, welche sich

---

[1]) G. Voigt, Enea Silvio de' Piccolomini, Bd. 1—3. Berlin 1856—1863. 1, 212 ff. 2, 342 ff. — Ders., Die Wiederbelebung des klassischen Altertums, 2, 279 ff. — Hartfelder in Schmids Gesch. d. Erz. 2, 2, 1—150.

zwar der lateinischen Form bedienen, aber diese mit echt deutschem Inhalte erfüllen sollte. Leider entsprachen die Kräfte den Vorsätzen nicht. Und während dort an den Fürstenhöfen und an den Akademieen der grofsen Städte die Humanisten die Stätten ihrer Wirksamkeit fanden, richteten sie sich hier auch an den Universitäten und Schulen ein und gaben selbst dem niederen Unterrichte hier und dort allmählich eine andere Richtung.

Wie der Humanismus die deutschen Universitäten seit dem Ende des 15. Jahrhunderts umgestaltet hat, ist von Paulsen [1]) in lehrreicher Weise nachgewiesen worden. Hier soll dargethan werden, welche Wirkungen die Gymnasien durch ihn erfahren haben.

§ 10. Das humanistische Schulwesen vor der Reformation.

Es ist ganz unzweifelhaft, dafs die humanistische Strömung schon früher als in die Universitäten am Ausgang des 15. Jahrhunderts in die höheren Schulen vereinzelt Eingang gefunden hat; dieser Vorgang giebt sich darin zu erkennen, dafs die alten Lehrbücher, namentlich das Doktrinale des Alexander von Villedieu, entfernt und die heidnischen Dichter, also namentlich Terenz und Vergil, in den Unterricht wieder eingeführt werden [2]). Die Gelehrten betrachteten als ihre höchste Aufgabe, die römische Litteratur im Geiste und Bedürfnisse ihrer Zeit fortzuführen, als könnte das Mittelalter einfach ausgestrichen werden; die klassischen Meisterwerke betrachtete man schlechthin als die Meister, passend für jede Zeit und für jedes Land und Volk. Vom historischen Verständnis der alten Zeit war einstweilen keine Rede. Die Pflege eleganter Latinität in Rede und Schrift erschien als das Kennzeichen wissenschaftlicher Bildung, und speciell für die Schulen und Universitäten galt die Beredsamkeit, deren Muster Cicero ist, als das Ziel des Schulunterrichts. Das Griechische

---

[1]) Gesch. d. gelehrt. Unterrichts, S. 44 ff. — Kämmel, Gesch. d. deutschen Schulwesens, S. 266 ff. — Hartfelder in Schmids Gesch. d. Erz. 2, 2, 76 ff.

[2]) Eine ziemlich reiche Zusammenstellung bei Paulsen a. a. O. S. 104 ff. — Kämmel, Gesch. d, deutschen Schulwesens, S. 243 ff. 294 ff. — Hartfelder a. a. O. 110 ff.

kommt erst in den ersten Jahrzehnten des 16. Jahrhunderts, freilich nur vereinzelt und auch da nur in den Anfangsgründen vor. Aber allgemeiner wurden die Schulen erst dem Humanismus gewonnen, als die Universitäten die Lehrer lieferten, welche dem neuen Evangelium anhingen und imstande waren, seinen Forderungen einer sogenannten klassischen Latinität zu entsprechen.

Dieses Eindringen des Humanismus in die Schule erfolgte am frühesten in den reichen Reichsstädten des deutschen Südens. Aber weit kräftiger trat es ein in dem nordwestlichen Deutschland, wo der Humanismus bereits eine feste Schulorganisation vorfand, welche ihm, als er Eingang gewann, eine ziemlich gleichmäfsige Entfaltung ermöglichte[1]).

Die Hieronymianer. Geert Groote (Gerardus Magnus) (1340 bis 1384) hatte in den Niederlanden in der zweiten Hälfte des 14. Jahrhunderts die „Brüderschaft des gemeinschaftlichen Lebens“, — auch Kollatienbrüder, Hieronymianer, Gregorianer und „Brüder vom guten Willen“ genannt[2]) — gegründet, eine Vereinigung zu asketischer Lebensweise, deren Mitglieder zunächst in Entsagung und Andacht, in Übungen der Barmherzigkeit und in fleifsiger Handarbeit ihre Befriedigung suchen, aber auch für die religiöse Bildung durch Predigt und Unterweisung in der Landessprache wirken sollten. Der Stifter selbst liefs für die höhere Ausbildung nur die Lektüre der heiligen Schriften und der Kirchenväter, sowie einiger heidnischen Philosophen (Seneca, Plato) zu. Schnell verbreiteten sich die teils klosterartigen, teils freier als Brüderschaften gestalteten Niederlassungen, Fraterhäuser genannt, in den Niederlanden und in Norddeutschland von der Schelde bis zur Weichsel; der Hauptsitz in den Niederlanden war Deventer, während in den benachbarten deutschen Gebieten Münster am entschiedensten der Richtung der Fraterherren angehörte.

---

[1]) H. Masius, Die Einwirkungen des Humanismus auf die deutschen Gelehrtenschulen. Leipzig 1862.

[2]) Hauptwerk: Delprat, Die Brüderschaft des gemeinsamen Lebens. Deutsch mit Zusätzen und einem Anhange von Mohnike. Leipzig 1840. — Aufserdem Cramer, Gesch. des Unterr. u. der Erz. in den Niederl., S. 260 ff. — Wildenhahn, Die Schulen der Brüder v. gemeins. Leben. Annaberg 1867. — Kämmel, Hieronymianer in Schmids Encykl., 2. Aufl. 3, 522 ff. und in Gesch. d. dtsch. Schulwesens, S. 207 ff. — Namentlich die letztere Arbeit giebt alle Speciallitteratur.

Von einer vorwiegend pädagogischen Wirksamkeit der Fraterherren zu reden, dazu berechtigt im Anfange ihrer Thätigkeit nichts. Denn die Forderung, die Bibel in der Landessprache zu lesen und in ihr auch zu beten, ist weder neu, noch führt sie unmittelbar auf pädagogische Thätigkeit. Die Fraterherren konnten im Anfange gar nicht die Forderung darunter verstehen, dem Volke die Bibel ohne Auswahl in die Hand zu geben, denn ein solches Verlangen wäre vor Verbreitung der Buchdruckerkunst nicht ausführbar gewesen. Also lag weder die Notwendigkeit, lesen, noch die schreiben zu lehren, in diesem Verlangen begründet. Ebensowenig lassen sich bestimmte pädagogische Grundsätze oder gar ein fertiges pädagogisches System nachweisen; sicherlich haben die meisten Fraterherren von Anfang an überhaupt gar nicht sich mit dem Unterricht befafst, und wenn sie es thaten, so brauchte dies durchaus nicht in einer von der mittelalterlichen Methode abweichenden Weise zu geschehen, wie es denn an manchen Orten in der früheren Zeit nachweislich auch nicht geschehen ist. Was wir von der Zucht in den Schulen der Fraterhäuser erfahren, weicht nicht von der klösterlichen ab; höchstens zeigt sich an manchen Orten ein recht bedenklicher Verfall, und zwar in einem Mafse, wie er sonst meist durch die Abgeschlossenheit des Klosters und die beschränkte Zahl seiner Insassen verhindert wurde[1]). Vielleicht wurde dadurch die Einsetzung von Aufpassern aus der Zahl der Schüler veranlafst. Also aus sich heraus hat die Brüderschaft neue pädagogische Grundsätze nicht erzeugt. Sie erzog die Jugend zum Kirchendienste, teilte die im Kirchendienste, namentlich bei der Predigt zur Verwendung gelangenden Bibelabschnitte in der Muttersprache mit und übertrug die herkömmlichen Gebete in die Muttersprache; sie erklärte vielleicht auch einzelnes; aber erweisen läfst sich dies nicht. Wo sie ein Bedürfnis fand, höhere Schulen in der bisherigen Weise zu errichten, kam sie ihm nach; und je mehr sich dieses Bedürfnis steigerte, desto mehr wurde die Unterrichtsthätigkeit allmählich die Hauptsache.

Humanistische Einflüsse auf die Fraterherrenschulen. Was man als Eigentümlichkeiten der Fraterherrenschulen anführt, hat mit diesen nichts zu thun, sondern es handelt sich hierbei nur um

---

[1]) Beispiele bei Cramer, Gesch. des Unterr. u. der Erz. in den Niederlanden, S. 279 ff.

Wirkungen des Humanismus. Als solche sind zu bezeichnen: die allmähliche Ersetzung des Doctrinale [1]) durch eine verbesserte lateinische Grammatik [2]) (des Despauterius), die Abkürzung des grammatischen Unterrichts zu Gunsten einer rascheren Einführung in die Schriftstellerlektüre, die Pflege einer reineren Latinität und einer schöneren Form im Anschlusse an die Klassiker, die Einführung von heidnischen Klassikern in den Unterricht und die allerdings noch zurücktretende Pflege des Griechischen [3]), für welche lediglich die Lehrbücher von Griechen, wie Chrysoloras, Laskaris und Theodoros Gaza, zur Verwendung gelangten. Die Hinleitung auf die biblische Wahrheit mittelst der weltlichen Wissenschaft wog stärker vor, als in den rein humanistischen Schulen; aber selbst dieser charakteristische Zug scheint mehr und mehr zurückgetreten zu sein. Denn die Fraterherren nahmen tüchtige Humanisten als Lehrer an ihre Schulen, die sie durch Gewährung eines sorgenfreien Auskommens und den Zulauf zahlreicher Schüler zu fesseln wufsten. Diese Seiten gewannen den Brüderschulen viele Schüler, obgleich auch bezüglich der hierüber berichteten Zahlen die gewohnten Übertreibungen sich geltend gemacht haben. Aber gerade, weil diese Seiten es allein waren, welche die Brüderschulen beliebt machten, konnten sie weder mit den protestantischen, noch mit den jesuitischen Schulen den Wettbewerb bestehen und wurden von diesen aufgesaugt.

Der Mann, welcher den Schulen der Fraterherren die humanistische Richtung mitteilte, ist neben Wessel in allererster Linie **Rudolf Agricola** (1443—1485) gewesen. In Paris ein Schüler Wessels und Johannes' a Lapide, in Ferrara des Theodoros Gaza, war er gleich tüchtig in lateinischer und griechischer Sprache und Litteratur; seine lateinische Beredsamkeit fand selbst bei den Italienern Anerkennung; nach Erasmus' Urteil war er „Graecorum graecissimus, Latinorum latinissimus, alter Maro". Wie vielen Humanisten, lag auch ihm das Vagantentum im Blute; er wollte sich an keine feste Thätigkeit binden, die Schule war ihm ein Greuel, in Freiheit der Wissenschaft obzuliegen sein Ideal.

---

[1]) Wie langsam dies ging, zeigt Reichling, Joh. Murmellius. Freiburg 1880. S. 36 ff.

[2]) Die Bearbeitung von Lehrbüchern für das Lateinische durch Humanisten bei Kämmel a. a. O. S. 378 ff.

[3]) Darüber und über die Lehrmittel Kämmel a. a. O. S. 388 ff.

Auch er ging bei Quintilian in die Schule, und sein Nachdenken über die beste Art des Unterrichtes kehrte naturgemäfs zu dessen Pädagogik zurück; denn was diese Zeit ersehnte, korrekte lateinische Rede, und was sie glaubte erringen zu können, wie zu der Zeit, da jene noch lebendig war, dafür lieferte ja Quintilian die Anweisung; nach ihr sind auch teilweise seine drei Bücher „De inventione dialectica“ gearbeitet, ein Werk, welches auf die ganze humanistische Entwicklung in Deutschland und speciell auf die Behandlung der Dialektik an Universitäten und Schulen den allergröfsten Einflufs geübt hat. Dabei war er der Praxis nicht völlig fremd; denn einzelne, besonders strebsame junge Leute hatte er in die Schätze des Humanismus eingeführt. Aber mehr als durch seine theoretische Erwägung und mehr als durch diese zeitweilige praktische Thätigkeit förderte er die Einführung des Humanismus in die Schule durch sein Verhältnis zu den Fraterherren. Ob er selbst aus einer ihrer Schulen hervorgegangen, weifs man mit Sicherheit nicht; wahrscheinlich ist es aber, da er ein Niederländer (aus der Nähe von Gröningen) war. Er war befreundet mit dem Deventer Rektor Alexander Hegius, den er dem Humanismus zuführte, und der von ihm Griechisch lernte; der Einflufs des Hegius aber läfst sich auf eine Reihe jüngerer Schulmänner unzweifelhaft nachweisen.

So ist es von grofsem Werte, die pädagogischen Ansichten Agricolas genau festzustellen. Sie finden sich niedergelegt in seinem Briefe de formando studio an den jungen Antwerpener Patricier Jakob Barbirianus von 1484[1]).

Pädagogische Theorie des Agricola. Für Agricola[2]) ist ebenso wie für Quintilian die Erlangung eines richtigen Urteils, welche von der Erwerbung positiver Kenntnisse untrennbar ist, und die Fähigkeit, das richtig Gedachte richtig ausdrücken zu können, die Aufgabe und das Ziel des Unterrichts. Der erste Teil wird erworben durch das Studium der besten Klassiker, denn sie haben das, was der gebildete Mensch wissen mufs, zugleich in vollendeter Weise ausgesprochen, und Inhalt und Form

---

1) Eine Übertragung giebt Erhard, Gesch. des Wiederaufblühens wissenschaftlicher Bildung 1, 389 ff. Das Original findet sich z. B. im Libellus aureus de form. stud. Köln 1532.

2) In der folgenden Entwicklung bin ich Ernst Laas, Die Pädagogik des Johannes Sturm, Berlin 1872, vielfach gefolgt, einer meist nicht nach Gebühr gewürdigten Arbeit.

sind für den Schüler von gleicher Bedeutung; beide mufs er durch das Studium der Alten zugleich gewinnen. Gegenstand des dem Menschen zukommenden Wissens ist zunächst die Philosophie, die man aus Aristoteles, Cicero und Seneca kennen lernt, welche aber die Geschichte durch lehrreiche Beispiele beleuchtet und das Studium der Heil. Schrift von jedem Irrtume läutert. Ergänzt wird die Philosophie durch die Kenntnis der Naturwissenschaften, die ebenfalls aus den antiken Schriften zu erlernen sind. Der Prüfstein der Bildung ist, wenn man selbst etwas hervorzubringen vermag, was der Vorbilder nicht unwürdig ist. Wird auch hierbei von der lateinischen Sprache nicht ausdrücklich gesprochen, so versteht sich doch aus der ganzen Zeitrichtung von selbst, dafs nur an die Produktion in lateinischer Sprache gedacht wird. Auch der Weg, welcher zu diesem Ziele führt, ist derselbe, den Quintilian angiebt. Man mufs die alten Schriftsteller mit Nachdenken lesen und dabei möglichst sorgfältig und genau verfahren, jedoch nicht so, dafs man sich in eine unverständliche Stelle verbeifst und nicht von ihr abläfst, bis man sie völlig verstanden hat; denn oft gelingt bei wiederholtem Lesen, was sich beim erstmaligen dem Verständnisse entzog. Aber man mufs stets zuerst den Gedanken erfafst haben, ehe man den formalen Ausdruck der weiteren Beachtung unterzieht; ob die Erfassung gelungen ist, wird häufig der Versuch zeigen, den Inhalt in der Muttersprache auszusprechen. Gute Gedanken mufs man in sich aufnehmen, und wo sie in Satzverbindungen ausgesprochen sind, mufs man diese durch logische Zergliederung auflösen, um dem Denken anderer auf die Sprünge zu kommen. Für den sprachlichen Ausdruck mufs man von Anfang an Sammlungen anlegen, in denen man treffende Beispiele, Sentenzen, passende Gedanken etc. zum eigenen Gebrauche aufspeichert. Die eigene Nachbildung der fremden Sprache hat vor allem Korrektheit anzustreben; die Feinheit und Politur des Ausdrucks bildet den Abschlufs.

Nach diesen Ansichten wird **Alexander Hegius**[1]) vom Jahre 1468—1498 die Schule zu Deventer geleitet und gestaltet haben,

---

[1]) Siehe Molhuysens Abhandlung über Hegius, übers. von Tross in Ztschr. f. vaterl. Gesch. u. Altertumsk. 21, 339 ff. — Erhard a. a. O. 1, 416 ff. — Otto Jahn, Aus der Altertumswissenschaft. Bonn 1868. S. 416 f. — D. Reichling, Joh. Murmellius. Freiburg 1880. S. 5 ff.

aber mit der Vorsicht und Bedächtigkeit, die dem wenig schöpferischen Manne eigentümlich waren. Noch um 1478 bis 1482 fällt Erasmus das Urteil über die Deventer Schule, der er selbst angehörte: „ea schola tunc adhuc erat barbara," und aus des Hegius letzter Lebenszeit wird berichtet, dafs er den Klassikern nur spärlich Raum gegeben und das Doktrinale nicht nur beibehalten, sondern sogar neu kommentiert habe; ebenso wissen wir aber auch, dafs er von Rudolf v. Langen humanistisch beeinflufst wurde [1]). Seine humanistische Richtung scheint sich mehr in der Pflege lateinischer Versifikation geltend gemacht zu haben [2]), die ja überhaupt in der früheren humanistischen Epoche in charakteristischer Weise hervortrat. Das Griechische hat er selbst erst später erlernt und sicherlich nie in weitergehender Weise beherrscht. Wir verstehen deshalb auch nicht völlig, wie gerade aus dieser Schule eine Reihe sehr entschieden humanistisch angeregter Lehrer hervorgegangen ist; doch mag sich dies durch die äufserst spärlichen Nachrichten erklären, welche uns über Hegius und seine Wirksamkeit erhalten sind [3]), und die nicht darüber hinausgehen, uns einen wohlwollenden, sittlich tüchtigen und imponierenden, vielleicht in dem Unterrichte auch anregenden Schulmann zu schildern.

Ein Schüler des Hegius, der die pädagogischen Grundsätze Agricolas in die Schule nachweislich übertrug, ist **Johann Murmellius** [4]), ein Schulmann mit Leib und Seele („vir natus ad hoc ut studiosae iuventuti prodesset"). Seit 1508 war er Rektor der Schule bei St. Ludgeri in Münster, seit 1513 Rektor in Alkmaar, seit 1516 in Deventer, dessen Schule sich unter ihm wieder rasch hob. Von diesem Manne, einem der gewandtesten lateinischen Versmacher des deutschen Humanismus [5]), giebt uns genauere Kenntnis die Schulordnung von Alkmaar [6]), welche völlig von humanistischem Geiste durchdrungen ist, ferner zahlreiche philo-

---

[1]) Parmet, Rud. v. Langen. Münster 1869. S. 49 f.

[2]) Reichling, Joh. Murmellius, S. 11 ff.

[3]) S. Kämmel, Gesch. d. deutschen Schulw., S. 219 ff. — Reichling a. a. O. S. 14.

[4]) Die Hauptarbeit von D. Reichling, Joh. Murmellius. Sein Leben und seine Werke, Freiburg 1880, hat die früheren Arbeiten überflüssig gemacht.

[5]) Reichling a. a. O. S. 17 f. u. 166 ff.

[6]) Bei Reichling a. a. O. 96 ff. ein Auszug.

logische und pädagogische Arbeiten[1]), namentlich aber ein lateinisch-deutsches Vokabular, Pappa puerorum esui et usui dedicata (percocta) (1513) genannt, das in etwa 50 Jahren mindestens 32 Ausgaben erlebte und später Sturm in Strafsburg für sein Onomasticon und seine Neanisci (s. S. 113) als Vorbild diente. In diesem Büchlein ist der Wörterschatz der lateinischen Sprache nach sachlichen Gesichtspunkten geordnet, die mit Gott beginnen und mit den Todsünden schliefsen. Dann kommt eine Phrasensammlung für den gewöhnlichen Verkehr; ein drittes Kapitel enthält praecepta moralia, das vierte eine Anzahl der gebräuchlichsten Sprichwörter, alles mit beigefügter deutscher Übersetzung, ein Anhang giebt ursprünglich eine Konjugationstabelle, später einen kurzen Abrifs der lateinischen Grammatik nach den acht Redeteilen des Donat und eine Anweisung zur Versifikation. So finden sich hier schon die Hauptziele der Agricolaschen Pädagogik durchgeführt[2]). Die lateinische Rede als allgemeines Verkehrsmittel tritt in den Vordergrund, und auf sie wird der Unterricht in der Hauptsache gerichtet. Aber die Schule soll nicht nur Kenntnisse (doctrina) verleihen, sondern sie soll auch zur guten Sitte (mores) erziehen. Erziehung und Unterricht sind bei den Deventer-Münsterschen Schulmännern untrennbar[3]). Was für die Förderung des Verständnisses der alten Autoren in dieser Zeit geschehen war, zeigt das Verzeichnishum anistischer Schriften im Scoparius des Murmellius in lehrreichster Weise[4]).

Die Münsterschen Humanisten. Ebenfalls aus Hegius' Schule sind die Lehrer hervorgegangen, mit denen der in Italien mit dem Humanismus vertraut gewordene Dompropst Rudolf von Langen, ein Freund Agricolas, in Münster[5]) 1500 die Domschule vollends in eine rein humanistische Anstalt umwandelte[6]). Timann Kemner (Camener) wurde Rektor der neuen Schule, an welcher unter anderen der Gräcist Caesarius, der 1512 in Münster die

---

[1]) Dieselben hat Reichling a. a. O. S. 132 ff. sehr fleifsig zusammengestellt; vgl. S. 46 ff. 88 ff. 98 ff.

[2]) Über Umarbeitungen s. Reichling a. a. O. S. 93 f.

[3]) S. die Ausführungen von Reichling a. a. O. S. 41.

[4]) Reichling a. a. O. S. 108 ff.

[5]) Cornelius, Die Münsterschen Humanisten. Münster 1851. — Adalb. Parmet, Rudolf v. Langen. Münster 1869.

[6]) Parmet a. a. O. S. 71 ff. Vgl. indessen Nordhoff, Denkwürdigkeiten aus dem Münsterschen Humanismus 1874. — Reichling a. a. O. S. 27 ff.

Aufnahme der griechischen Sprache in den Lehrplan durchführte, und Murmellius als Lehrer, letzterer auch als Konrektor, wirkten. Heute wissen wir, dafs man selbst an dieser Schule nur langsam mit den mittelalterlichen Traditionen gebrochen hat[1]).

Ein Zuhörer des Hegius in Deventer war auch **Desiderius Erasmus**[2]) (1467—1536), der von seinem 9. bis 13. Jahre diese Schule besuchte, nachher in das Fraterhaus zu Hertogenbusch kam und in ein Kloster zu Stein eintrat. Er war ein glänzender Geist, aber ohne festen Willen, nur Humanist und als solcher Bekämpfer mönchischer Unwissenheit, gegen die er sehr schneidige Waffen anwandte. Sein Lob der Dummheit (moriae encomium) ist eine der bittersten Satiren, die je in dieser Richtung geschrieben worden sind. Gleich Agricola und vielen anderen wollte auch er von regelmäfsiger praktischer Thätigkeit, die ihn da oder dort gefesselt hätte, nichts wissen und führte ein unstätes Gelehrtenleben in Frankreich, England, Italien und Holland. Wie die meisten Humanisten führte auch ihn das starke Bewufstsein internationaler Zusammengehörigkeit auf geistigem Gebiete zu weltbürgerlicher Gesinnung überhaupt.

Neben seiner eigentlich gelehrten Thätigkeit, von der zahlreiche Ausgaben der Klassiker und Kirchenväter, vor allem aber seine Ausgabe des Neuen Testamentes zeugen, fand er doch Zeit, sich auch theoretisch mit Unterrichts- und Erziehungsfragen zu beschäftigen und namentlich die Vorbereitung für die humanistischen Studien zu erörtern, auch Schulbücher für diesen Zweck zu schreiben (z. B. für die Schule seines Freundes Colet in London den „Libellus de octo orationis partium constructione“, einen Briefsteller „De ratione conscribendi epistolas 1522“, seine Colloquia, ein Konversationsbuch, endlich eine Stilistik „De duplici copia verborum ac rerum“). Natürlich legt auch er auf die schöne lateinische Form grofses Gewicht, und er war berufen, darüber zu urteilen, da er der beste Stilist seiner Zeit war. Aber ihm

[1]) Reichling a. a. O. S. 36 f.

[2]) Vgl. Erhard a. a. O. 2, 461 ff. — Kämmel, Gesch. des deutschen Schulw. S. 327 ff.; derselbe hat auch S. 361 die ältere Litteratur über E. zusammengestellt. — Lange-Wagenmann, Erasmus in Schmids Encykl., 2. Aufl. 2, 223 ff., wo ebenfalls die Litteratur verzeichnet ist. — Bursian a. a. O. 1, 142 ff. — M. G. Feugère, Erasme, Paris 1874. — M. A. Benoist, Quid de pueror. instit. senserit Erasm. Diss. Paris 1877. — Compayré Hist. crit. 1[4], 120 ff. — G. Glöckner, D. Ideal d. Bild. u. Erz. bei E. v. R Jahrb. d. Ver. f. wiss. Pädag. 22, 1—97.

schwebt noch die Möglichkeit vor, im Anschlufs an die Alten eine freie und selbständige Handhabung der lateinischen Sprache zu erreichen, ja diese wie eine lebende Sprache fortzubilden. Diese Ansicht verteidigt er in der Schrift „Ciceronianus s. de optimo dicendi genere“, in welcher er den blinden, zur Erstarrung der Sprache führenden Ciceronianismus in unwiderleglicher Weise seiner Unberechtigung und Thorheit überführt. Zum Verständnis der klassischen Schriften, welche an die Stelle der unfruchtbaren Scholastik treten sollen, sind aber auch sehr ausgedehnte Realkenntnisse nötig, wie in den kleinen Abhandlungen de pronuntiatione, de ratione studii dargelegt wird. Für die gewöhnliche Umgangssprache sind seine Colloquia abgefafst, um den Knaben möglichst bald zum Gebrauch einer guten Latinität und zu den Hauptlehren der Poetik, Rhetorik, Physik und Ethik zu verhelfen; denn nur die lateinische Sprache dünkte ihm die des Gebildeten würdige Universalsprache zu sein; dieselbe Tendenz verfolgt seine Sprichwörtersammlung (Adagia von 1500), die man einen Extrakt der antiken Spruchweisheit nennen kann. Der allgemeinen Sitte, Gymnasialpädagogiken zu schreiben, folgte auch er in seinen Schriften de duplici rerum ac verborum copia und de ratione studii deque pueris instituendis (1512), quis sit modus repetendae lectionis (1526), de pueris statim ac liberaliter instituendis (1529) und de civilitate morum puerilium (1530); für Prinzenerziehung ist seine Institutio principis christiani (1526) für Erziehung der weiblichen Jugend seine Christiani matrimonii institutio (1526) bestimmt. Überall wird er hier stark von der platten Weisheit des Plutarch beeinflufst. Sehr verständig sind die Anweisungen, welche er für Erteilung des Religionsunterrichtes giebt, in denen man wohl den Einflufs der Fraterherren erkennen mag.

Pädagogische Theorie. Auch Erasmus hat dieselbe Auffassung von den Quellen wie Agricola; die Alten, namentlich die Griechen bieten die Sachkenntnisse, deren die Gebildeten bedürfen. Aber ehe man an die Sachkenntnis gelangt, mufs man erst die Sprachkenntnis besitzen (rerum cognitio potior, verborum prior). Indem Erasmus diesen Satz ausgesprochen, hat er sicherlich nicht daran gedacht, dafs es eine Zeit geben könne, welche die Sprache erlernen lasse und dabei gänzlich vom Inhalte abstrahire. Vielmehr wollte er damit die damals nicht scharf unterschiedene Fachbildung von der Vorbildung trennen. Das Latein

gilt ihm nicht blofs als Mittel zum Verständnis der Klassiker, sondern ist auch für den eigenen Redegebrauch wichtig. Dabei hält er allerdings an der alten Methode, mit der er auch die Betonung des Gedächtnisses (de ratione studii) gemein hat, soweit fest, dafs auch er von der Grammatik ausgehen will; aber — wie er in der Schrift de ratione studii ausführt — sobald wie möglich soll man an die guten Schriftsteller die Jugend heranführen, und unverständig ist es, die Schüler jahrelang bei den Regeln festzuhalten und sie dadurch müde zu machen. Denn nur aus der Lektüre und eigenen Redeversuchen unter Aufsicht des Lehrers ist die Redegewandtheit (vera emendate loquendi facultas) zu erreichen; um diese zu fördern, mufs man Redner und Komiker lesen. Interessant mufs aber die Lektüre sein; denn wenn es auch dabei in erster Linie auf Sprachfertigkeit ankommt, so soll doch der jugendliche Geist zugleich angenehme und anziehende Vorstellungen erhalten. Aus diesem Grunde werden auch die Dichter empfohlen, und wenn sie nur anziehend sind, treten sittliche und religiöse Bedenken, die wir heute hegen, zurück. So werden im Griechischen Lucian und Aristophanes vorgeschlagen, im Lateinischen Terenz, letzterer hauptsächlich mit Rücksicht auf seinen Nutzen für die Umgangssprache; gegen den Vorwurf der Unsittlichkeit wird er ausdrücklich verteidigt; obscoene Stellen habe auch die Bibel. In stilistischer Hinsicht dürfte sich am meisten der Briefstil empfehlen („pressus sermo purusque ex epistolis petitur"); die Schrift de duplici rerum ac verborum copia giebt zu stilistischen Übungen vortreffliche Anweisung. Aber die sprachliche Bildung ist nicht Selbstzweck. Es reicht nach de ratione studii aus, im Griechischen Lucian, Demosthenes, Herodot, Aristophanes, Homer und Euripides, im Lateinischen Terenz (ev. Plautus), Vergil, Horaz, Cicero und Cäsar (ev. Sallust) zu kennen; denn die Sachkenntnis ist wichtiger, und wenn man die hierzu erforderliche sprachliche Bildung sich angeeignet hat, mufs man an jene herantreten; die Erklärung hat sich dabei auf das zum Verständnisse Nötige zu beschränken, wozu freilich auch das Sachliche gehört. Die Sprachbildung wird gefördert durch Anlage von Sammlungen und durch die Imitation. Erasmus versteht darunter „eandem sententiam variatis verbis ac figuris offerre", d. h. die selbständige Variation von Originalvorlagen, z. B. Ciceronianischen oder Plinianischen Briefen, wobei die klassischen Muster inner-

lich verarbeitet und in etwas dem Nachahmer Eigentümliches umgesetzt werden. Überall ist für Erasmus die lateinische Sprache noch lebendig; deshalb greift er auch nach seinem eigenen Geständnisse auf die Vorschriften Quintilians überall zurück, wie er denn in fast allen allgemeinen Erziehungs- und Unterrichtsfragen von dieser Quelle, daneben noch von Plutarch abhängig ist. Am merkwürdigsten ist dies bezüglich seiner Äufserung über das Griechische, welche fast wörtlich Quintilian entnommen ist, nämlich dafs dasselbe um einige Schritte dem Lateinischen voraufgehen müsse; eben dahin gehört seine Empfehlung lateinischer Übertragungen aus griechischen Texten. Man sieht, selbst bei einem so geistvollen Manne die gleiche Befangenheit in einer heute unbegreiflichen und doch damals allgemein festgehaltenen, weil immer noch verständlichen Idee. Aber auch für ihn ist die Kenntnis des Griechischen nicht Selbstzweck, um in die Schätze einer reichen, meist typischen Litteratur zu gelangen, sondern nur Hilfsmittel für das Verständnis der Heil. Schrift. Der sittlich religiöse Endzweck aber mufs alle Bildung bestimmen. Darum ist nichts sorgfältiger zu erlernen als die Frömmigkeit, in der man nie auslernt. Dem Volk, welchem gelehrte Bildung nicht geschaffen werden kann, soll durch das Christentum vollkommener Ersatz gewährt werden. Im Mittelpunkt steht der Religionsunterricht mit Bibel, Katechismus und Gesangbuch, der für die Herzensbildung den klassischen Unterricht ersetzt. Um die Bibel lesen zu können, ist vor allem durch die Schule für allgemeine Kenntnis des Lesens im Volke zu sorgen. Dann ist erst das Schreiben zu lehren, Rechnen tritt sehr zurück. Bei der häuslichen Zucht ist Gehorsam zu erzwingen, aber nicht durch Schläge und Scheltworte, sondern durch Belehrung und Ermahnung.

Die reinste Entwicklung der Deventer-Münsterschen Ideen stellt unter den Fraterherrenschulen im Anfange der Reformationszeit die **Lütticher Schule**[1]) dar, die sich eines grofsen Ansehens erfreute. Der Unterricht war vorwiegend lateinisch, aber metho-

---

[1]) Ch. Schmidt, La vie et les travaux de Jean Sturm. Strafsburg 1855. S. 3 ff. — Das von Joh. Sturm entworfene Bild der Lütticher Schule hat zuerst K. Engel veröffentlicht: Das Schulw. in Strafsb. vor d. Gründ. d. prot. Gymn. Strafsburg, 1886. S. 67. — Veil, Z. Gedächtn. Joh. Sturms. Festschr. d. prot. Gymn. 1888. S. 22 ff.

disch geordnet und bestimmtem Ziele zugewandt. In acht Klassen ging derselbe folgendermafsen vorwärts. Die unterste (Oktava) lernte lesen, schreiben, deklinieren und konjugieren; in den drei folgenden (Septima, Sexta, Quarta) übte man die Grammatik nach dem verbesserten Lehrbuche des Despauterius, erklärte auch in angemessener Folge die lateinischen Schriftsteller und übte den Stil; in der vierten Klasse (Quinta) kam das Griechische hinzu, welches die fünfte (Quarta) bereits zu Ende brachte. Die fünfte und die sechste Klasse (Tertia) beschäftigten sich mit der Ratio imitandi, d. h. der Theorie für die Nachbildung der klassischen Lateiner, wahrscheinlich in Verbindung mit der hier ebenfalls behandelten Dialektik und Rhetorik; zugleich wurden hier griechische Dichter und Redner erklärt, lateinische und griechische Stilübungen gemacht. Mit der siebenten Klasse (Sekunda) begann der höhere (Universitäts-) Unterricht, da hier das Aristotelische Organon und Platonische Dialoge interpretiert und Deklamationen in lateinischer Sprache gehalten wurden, zugleich aber auch möglicherweise[1]) die Elemente des Euklid und die Grundlehren der Jurisprudenz zur Behandlung gelangten. Die achte Klasse (Prima) verlieh Übung im Schreiben, Vortragen und Disputieren und leitete zur Theologie über. In den sechs unteren Klassen herrschte das Klassenlehrer-, in den beiden oberen vielleicht[2]) das Fachlehrersystem. Die Aufgabe des Rektors war die Bewahrung der Einheit und des Zusammenhangs im Unterricht; er besafs Disciplinargewalt über Lehrer und Schüler. Die Klassen, welche eine starke Schülerzahl hatten, waren in Dekurien von zehn Schülern geteilt, an deren Spitze ein decurio stand, ein älterer Schüler der Klasse, der für Fleifs und Wohlverhalten der anderen einzustehen, namentlich aber etwaige Versäumnisse dem Lehrer anzuzeigen hatte. An Sonn- und Festtagen wurde ein den Gottesdienst vorbereitender Religionsunterricht erteilt, der sich aber vielleicht nur auf die Äufserlichkeiten bezog und die biblischen Texte, sowie Erzählungen aus der Heiligenlegende gab. Alljährlich fand eine feierliche Versetzung und eine Preisverteilung an die zwei besten Schüler statt, welche Bücherprämien erhielten. Auch scenische Vorstellungen nach Terenz sind bei diesen Gelegenheiten versucht worden[3]). Der

---

[1]) Veils Zweifel a. a. O. 32 f. können nicht als erwiesen gelten.
[2]) Veil a. a. O. 28. A. 1.
[3]) Über diese scenischen Aufführungen s. Kämmel a. a. O. S. 405 ff.

Unterricht in Münster ist dem in Lüttich nahe verwandt. Lateinisch wird nicht nach dem Doktrinale, sondern nach einer Grammatik des Rektors Kemner gelernt; dieser grammatische Unterricht dient nur zur Vorbereitung auf die Schriftstellerlektüre; die lateinische Eloquenz, d. h. Handhabung der klassischen Latinität in Prosa und in Versen ist das Unterrichtsziel. An Sonn- und Festtagen wird als Vorbereitung auf den Gottesdienst Religionsunterricht erteilt. Seit 1504 trat das Griechische hinzu[1]).

Der oberdeutsche Humanismus. Nicht gleich tief, wie in Niederdeutschland — freilich auch hier wahrscheinlich nur infolge der Wirkung einzelner Persönlichkeiten und des innigeren Zusammenhanges, den die Schulen der Fraterherren darstellten — erfafste der Humanismus die Schulen in Südwestdeutschland, im Elsafs und in Schwaben. Hier war in **Johann Reuchlin**[2]) (1455—1522) einer der begeistertsten Anhänger der neuen Richtung erstanden; er konnte von sich rühmen, das Griechische zuerst wieder in Deutschland eingeführt und der Kirche die Kenntnis des Hebräischen in seinen Rudimenta linguae hebraicae (1506) geschenkt zu haben. Auch als Lateiner wird er gerühmt; jedoch Erasmus, dessen Urteil man immerhin trauen darf, fand, dafs es noch an die Barbarei erinnere; doch hat er das erste gute lateinische Wörterbuch (Vocabularius latinus, breviloquus dictus) bearbeitet und lateinische Komödien (Scaenica progymnasmata) gedichtet[3]). Auf das Schulwesen hat er unmittelbar keinen Einflufs geübt, wenn er auch wiederholt hebräische und griechische Vorlesungen gehalten und namentlich Lehrer der letzteren Sprache herangebildet hat. In seinen Schriften „De verbo mirifico“ und „De arte cabalistica“ erklärt er sich für Zahlen- und Buchstabensymbolik, schreibt über kabbalistische Philosophie und ist tief in mittelalterlicher Mystik befangen. Überhaupt bietet dieser Mann ein merkwürdiges Gemisch von tiefer Gelehrsamkeit und ebenso tiefsinniger Grübelei, ja völligem Aberglauben, eine echt schwäbische Natur. Über alle seine Zeit-

---

[1]) Vgl. Cornelius, Die Münsterschen Humanisten, wo die Nachweise zu finden sind.

[2]) Mayerhof, Joh. Reuchlin u. seine Zeit. Berlin 1840. — L. Geiger, Joh. Reuchlin, sein Leben u. seine Werke. Leipzig 1871. — Horawitz, Zur Biogr. und Correspondenz R.s. Wien 1877. — Von älteren Darstellungen: Erhard, a. a. O. 2, 147 ff.

[3]) Hugo Holstein, Joh. Reuchlins Komödien. Halle 1888.

genossen ragt er an umfassendem Wissen — eigentlich war er Jurist — weit hervor. Den patriotischen Zug, welchen Reuchlin für sein engeres Vaterland bewies, finden wir bei **Conrad Celtis** für ganz Deutschland[1]). Unstät, stets auf der Wanderschaft, überall bestrebt, humanistische Interessen hervorzurufen, vergafs er doch nie, diese Studien auf ein Ziel, die Gröfse seines Vaterlandes, zu beziehen; eine Germania illustrata sollte den Deutschen den Wert ihres Vaterlandes in Bild und Wort vorführen. In ähnlicher Weise lenkten **Aventin** in Bayern und **Bebel** in Tübingen die humanistisch-geweckten Interessen auf die historische Erforschung des engeren Vaterlandes.

Auf dem Gebiete der Schule tritt **Jakob Wimpheling**[2]) hervor. Er war ein Schüler Dringenbergs, der zwischen 1450 und 1490 Rektor der Schule in Schlettstadt war. Dringenberg ist auch in der Schule zu Deventer grofs geworden, aber man sieht an ihm, bezw. seinen Schülern deutlich, dafs nicht die Fraterherren aus sich die Richtung der Deventer-Münsterschen Schulen geschaffen haben, sondern dafs ihnen diese durch Agricola und seine Schüler aufgezwungen worden ist. Dringenbergs Schule zeigt mit Ausnahme einer sehr zahmen Beschränkung des Unterrichts nach dem Doktrinale wenig Ähnlichkeit mit den niederdeutschen[3]) Anstalten. Sein Schüler ist Wimpheling, 1450 in Schlettstadt geboren und daselbst 1528 gestorben. Er war 1481 und 1482 Rektor der Heidelberger Universität, dann Prediger, wieder Professor und suchte zugleich mit Sturm in Strafsburg die Leitung des von dem Rate neu zu errichtenden Gymnasiums zu erhalten. Seine pädagogischen Ansichten hat er niedergelegt in den Schriften: Isidoneus Germanicus (1497), Adolescentia (1500), einer Art von Chrestomathie, Germania (1501), De integritate (1505). Er selbst schrieb noch ein unschönes Latein,

---

[1]) Barthold, Gesch. d. fruchtb. Gesellsch. (1868), S. 92. — Erhard a. a. O. 2, 1 ff. 141 ff. 511 ff. — Hagen, Deutschl. litter. u. relig. Verhältnisse im Reformationszeitalter 1, 143 ff. — Bursian a. a. O. 1, 109 ff.

[2]) Kämmel, Gesch. d. dtsch. Schulwesens, S. 362 ff. — P. v. Wiskowatoff, Jac. Wimpheling, sein Leben u. seine Schriften. Berlin 1867. — Bernh. Schwarz, Jac. Wimpheling. 1875.

[3]) Über die Schule zu Schlettstadt: Kämmel, Gesch. d. deutschen Schulw., S. 232 ff. — Strüver, Die Schule zu Schlettstadt von 1450—1560. Leipzig 1880. — Gust. Knod, Jakob Spiegel aus Schlettstadt. Progr. Schlettstadt 1884. — Ders., Aus der Bibliothek des Beatus Rhenanus. Leipzig 1889.

welches ebenfalls vor Erasmus' Augen keine Gnade fand. Religiös ist er vollständig in den Anschauungen des Mönchtums befangen, für kirchliche Dogmen, wie die unbefleckte Empfängnis der Jungfrau Maria, für Reliquien- und Heiligenverehrung, Fasten u. s. w. tritt er mit aller Entschiedenheit ein, alle Ketzerei ist ihm ein Greuel, den Raub der Judenkinder, um sie zu Christen zu machen, rechtfertigt er. Aber das hinderte ihn nicht, in seiner Schrift „Germania" dem Strafsburger Rate die Begründung einer städtischen, von der Kirche unabhängigen Schule vorzuschlagen mit allein von dem Rate berufenen Lehrern und mit der Aufgabe, für die bürgerliche Thätigkeit vorzubereiten, die also nicht ausschliefslich auf den Kirchendienst berechnet war. Er versteht kein Griechisch und will in dem neuen Strafsburger Gymnasium nur Latein zulassen, das für ihn „die vornehmste, adeligste, lieblichste und reichste Sprache" war, Bei der Auswahl der Lektüre und bei der Imitation des Stiles gestattete er Klassiker und Kirchenväter in buntem Gemenge; ja um nur nichts Frivoles und Heidnisches aufzunehmen, nimmt er christliche Prosaiker und Versmacher, selbst Schriften seiner Zeitgenossen, wie Brant und Schott, in den Kanon der Schullektüre auf. Denn alle geistige Thätigkeit mufs nach seiner Ansicht zur Frömmigkeit führen. Die Dichter — von den Alten läfst er nur Vergil, Lucan und die Satiren des Horaz, sowie Terenz und Plautus zu — sind nur dazu bestimmt, die prosodischen und metrischen Regeln zu liefern; ja sie sind ganz und gar nutzlos[1]). Die Grammatik soll freilich rasch behandelt und dann an die Schriftsteller gegangen werden; aber sie wird nach dem Doktrinale gelehrt, und die Empfehlung dieses Lernbuches ist seinem Werte entsprechend ausgedrückt: „hortor Alexandrum nequaquam despectum iri". Was W. über Lehrer und Schüler, ihre Aufgaben und Pflichten sagt, ist trivial, meist auch nur Abklatsch Quintilianischer Ansichten; neu, aber gänzlich unpraktisch ist der Gedanke, dafs für ganz Deutschland eine gleiche Lehrmethode einzuführen sei[2]). Also nach der humanistischen Seite wurde Wimpheling von Dringenberg nicht angeregt. Und dabei ist

---

[1]) S. die Analyse der Streitschrift gegen Locher bei v. Wiskowatoff a. a. O. S. 154 ff. u. besonders 166 f.

[2]) Zarnckes Urteil (Seb. Brant, S. 353), der Isidoneus sei die erste rationelle deutsche Pädagogik u. Methodik, konnte ich mir nicht aneignen.

Wimpheling nicht etwa ein unbedeutender Mensch. Die Zeitgenossen sehen bewundernd an ihm hinauf und betrachten ihn als den berufenen Reformator des Erziehungs- und Unterrichtswesens, er hat ein warmes und gesundes patriotisches Gefühl, aus dem heraus er einen Abrifs der deutschen Geschichte (Epitome rerum Germanicarum) 1505 schrieb, und auch in der Auffassung der moralischen Fragen hat ihn fast überall eine feinere und richtigere Empfindung geleitet als die Humanisten. Das Wissen mufs, wie er wiederholt ausführt, durch Nächstenliebe Bewährung finden, die Einsicht zur Demut führen, die Beschäftigung mit den Wissenschaften wirkliche Feinheit des Denkens und Empfindens erzeugen. Aber ein Mann der neuen Zeit war er nicht; wie er selbst der alten Kirche treu blieb, so verharrte auch die Schlettstadter Schule in derselben Tradition, und als der Jesuitenorden kam, war sie die erste, die am Oberrheine in seine Hände fiel.

So hat der Humanismus auf dem Gebiete des geistigen Lebens unzweifelhaft grofse Wirkungen geübt. An Stelle der Scholastik, welche sich dem wirklichen Leben völlig entfremdet hatte, trat eine Bildungsweise, welche die Bedürfnisse des öffentlichen Lebens anerkannte. Zur Kenntnis der lateinischen Sprache, welche als die allgemeine Umgangssprache der gebildeten Welt galt, kam die Sachkenntnis, die man zunächst den antiken Quellen entlehnte. Die Methode des Lernens wurde verständiger, die Zucht humaner; neben die Ausbildung des Intellekts trat die des Leibes. Über die besten Mittel und Wege, welche Unterricht und Erziehung einschlagen müssen, werden eingehende Untersuchungen angestellt, und eine pädagogische Litteratur bildet sich. Auch ein neues wissenschaftliches Leben beginnt; man geht überall auf die Quellen zurück und eine mehr oder minder gebildete Kritik verbindet sich mit ihrem Studium. Wenn der Kosmopolitismus von dieser neuen Bewegung unzertrennlich schien, so *schien* dies doch mehr, als dafs es wirklich der Fall war; selbst unbewufst machten sich die nationalen Besonderheiten geltend und bestätigten auch hier die einfache Lehre, dafs das Volkstum durch eine auch einseitige Bildung nie und nimmer ausgelöscht werden kann. Dazu blieb diese neue Bildungsweise auf die gelehrten Stände beschränkt; die breite Masse des Volkes wurde kaum von ihr berührt, sie wurde erst von der religiösen Frage in Bewegung gebracht.

§ 11. Das Schulwesen der Reformation.

Bildungsfeindliche Bewegungen. In diesem Vordringen des Humanismus an Universitäten und Schulen trat eine vorübergehende Stockung ein durch die Reformation. Anfänglich hatte sich der Humanismus, der beim Beginne des 16. Jahrh. in Erfurt eine blühende Stätte gegründet hatte, mit Luther verbunden; nur seine Wortführer in Deutschland, Reuchlin und Erasmus, hielten sich von dem Reformator fern. Aber bald verdrängten die theologischen, politischen und socialen Interessen alle übrigen. Luther selbst bekämpfte den Aristoteles, „den müſsigen Esel“, den „verdammten, hochmütigen, schalkhaften Heiden“, und in Wittenberg fand Melanchthon, der sich anfänglich in seinen Urteilen über Aristoteles Luther mehr und mehr näherte, in dem Jahre 1524 kaum noch wenige Zuhörer für seine griechischen Kollegien, und bis in die vierziger Jahre ist es nicht erheblich besser geworden. Eine wüste Schar von ungebildeten Schreiern, meist den Klöstern entlaufenen Mönchen, führte jetzt das Wort, und wer sich vom Geiste getrieben fühlte, durfte sich Bildung und Gelehrsamkeit, als Werke des Teufels, erlassen. Karlstadt, nicht Melanchthon, sprach in dem ersten Jahrzehnte der Reformation in der Bildungsfrage das entscheidende Wort: zum Verständnisse des Wortes Gottes sei nicht Gelehrsamkeit, sondern der Geist erforderlich[1]). Es war die Reaktion des einfachen Volksgeistes gegen die aristokratische Bildung des Humanismus. Fast alle Universitäten, mit Ausnahme der katholischen strengster Observanz, wie Freiburg und Ingolstadt, verödeten, und die humanistischen Studien kamen in vollständigen Verfall[2]). So schien Erasmus' Ausspruch: „Ubi Lutheranismus, ibi literarum est interitus“ berechtigt.

Luther selbst fühlte es; gelegentliche Äuſserungen über die häusliche Zucht reichten nicht aus, so wohlmeinend sie waren. Da erschien im Jahre 1524 seine Schrift: „An die Ratsherren aller Städte deutschen Landes, daſs sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen“, in welcher er gegen die losgeht,

---

[1]) Hagen, Deutschlands litter. u. relig. Verhältnisse 3, 96 ff. — Hartfelder, Ph. Melanchthon als Praec. Germ. S. 543. — E. Gundert in Schmids Gesch. d. Erz. 2, 2, 151—275.

[2]) Siehe Paulsen, Gesch. d. gelehrt. Unterrichts, S. 128—144.

welche sagen: „Was ist uns nütze Lateinische, Griechische, Ebräische Sprache und andere freie Künste zu lehren?“ Dringend verlangt er sprachliche Bildung als Grundlage der religiösen: „Wenn wir, da Gott für sei, die Sprachen (Hebräisch, Griechisch) wieder fahren lassen, so werden wir nicht allein das Evangelium verlieren, sondern es wird auch endlich dahin geraten, dafs wir weder Lateinisch noch Deutsch recht reden oder schreiben können.“ Die neue Kirche sollte auf das reine Wort Gottes begründet werden; dieses liefs sich aber ohne Kenntnis der Sprachen, in denen die Originalurkunden abgefafst sind, nicht durchführen [1]). Luther hatte an dem Begriff der *μετάνοια* erfahren, dafs die lateinische Übersetzung für seine Zwecke nicht ausreichte. Nebenbei hatte er auch Interesse für die römische Litteratur an sich, für ihre Form, und für ihren Inhalt; aber entscheidend war für ihn doch das kirchliche und bis zu einem geringeren Grade auch das staatliche Bedürfnis. Es handelte sich darum, die Feststellung der Lehre, die Vorbildung und Prüfung der Prediger auf wissenschaftlicher Grundlage zu begründen; dazu konnte man die humanistisch gefärbte Wissenschaft nicht entbehren, die nun einmal der Zeit allein nachgerade als solche galt. Darum trug er kein Bedenken, in der Predigt von 1530 sogar die Forderung auszusprechen, beanlagte Knaben zum Besuche der Lateinschulen zu zwingen; entsprochen wurde ihr jedoch nirgends.

Und da war es nun von grofser Bedeutung, dafs er in **Philipp Melanchthon** [2]) einen Gehilfen fand, der die humanistische Bildung vertrat und die Säule der neuen Unterrichtsreform wurde.

---

[1]) Gedicke, Luthers Pädagogik. Berlin 1792. — Heiland, Luther in Schmids Encykl., 2. Aufl. 4, 701 ff. — Baur, Luthers Bedeutung f. die Pädagogik. Allg. Schulz. 1847, No. 19—21.

[2]) Melanchthons Werke sind gesammelt in dem Corpus Reformatorum von Bretschneider u. Bindseil. Halle 1834—1860. — Heppe, Melanchthon der Lehrer Deutschlands. Marburg 1860. — C. Schmidt, Ph. M's Leben u. ausgewählte Schriften. Elberfeld 1861. — Klix, Melanchthon in Schmids Encykl., 4², 908 ff., der für die folgende Darstellung mannigfach benutzt ist. — K. Hartfelder, Ph. M. als Praec. Germ. in Mon. Germ. Paed. 7. Berlin 1889. — Derselbe giebt S. 621 ff. ein Verzeichnis d. Arbeiten über Melanchthon.

Auch Melanchthon[1]) erblickte in der Wittenberger Antrittsrede de corrigendis adolescentiae studiis die Möglichkeit einer Wiedergeburt der Wissenschaften lediglich in dem Zurückgehen auf die Quellen; aber man mufs dabei das Studium des Griechischen mit dem des Lateinischen verbinden (Aristoteles, Plato, Homer, Quintilian und Plinius). Die Barbarei des Mittelalters erschien ihm wesentlich in der Vernachlässigung der griechischen Litteratur begründet, deren Kenntnis allein den Zugang zu den wahren Quellen der Wissenschaft eröffne[2]). Grammatik, Rhetorik und Dialektik bilden die propädeutischen Wissenschaften, vor deren Aneignung man nicht zu den Berufswissenschaften übergehen darf; wie sie die einzelnen Seelenkräfte in ihrer Entwicklung zu fördern vermögen, wird mit feinem psychologischen Verständnisse an vielen Stellen entwickelt. Aber auch er will nicht lange bei der Grammatik, die er übrigens in Ehren hält, verweilen, weil erst durch Lesen und Hören an der Lektüre die Regeln lebendig werden. Den Wert der Gedächtnisübungen stellt auch er hoch. Ein wesentliches Mittel, die mit den logicae artes beabsichtigte formale Bildung zu erzeugen und abzurunden, bilden Stilübungen (exercitium stili). Als Vorübungen dazu werden die Anfertigung von Briefen und Übersetzungen aus dem Griechischen, von Reden und Bearbeitungen geschichtlicher Themata empfohlen, vor allem aber die seit 1525 an der Universität monatlich gehaltenen Disputationen und Deklamationen[3]) (unsern Aufsätzen und Essays entsprechend). Das förderlichste Mittel zu klarem und schönem Stile bildet auch für ihn die Imitation guter Schriftsteller, unter denen Cicero obenan steht[4]). Er ist das klassische, der Nachahmung werte Muster, dessen Lektüre selbst dann zu empfehlen ist, wenn die geistige Anlage nicht ausreicht, die Nachahmung zu erreichen[5]). Von ihm ist für die eigene Latinität der Vorrat an Wörtern und Phrasen zu entlehnen, man mufs die von ihm empfohlenen Mittel der Inventio und Dispo-

---

[1]) Seine pädagogischen Ansichten sind namentlich niedergelegt in dem Enconium eloquentiae, de studiis adolescentum, de ordine discendi, de studio linguarum, de amore veritatis, sämtlich im 11. Bd. d. C. R. — Vgl. Hartfelder a. a. O. 327 ff.

[2]) C. R. 11, 862.

[3]) C. R, 10, 100 f.; 3, 112. 189 f.

[4]) C. R. 3, 539.

[5]) C. R. 11, 258.

sitio erwägen und schliefslich die Imitation seiner Darstellung versuchen. Auch Versübungen sind empfehlenswert; denn sie tragen dazu bei, an Sorgfalt des Ausdrucks und elegante Sprache zu gewöhnen[1]). Wie ihm selbst die Hauptsache ist „dilucide et perspicue dicere", so schätzt er an Cicero auch besonders die logische Seite, die gleichmäfsige Färbung und lückenlose Verbindung des Gedankenverlaufs[2]). Von dem Ornatus hält er weniger, und dieser hat für ihn nur deshalb Bedeutung, weil er dazu beiträgt, die Gedanken lebendiger, klarer, zusammenhängender, reicher und wirksamer zu machen[3]). Überhaupt denkt M. nicht daran, die vollendete Beredsamkeit (perfecta eloquentia) Ciceros zu erreichen[4]). Überall erscheint ihm die Erfassung des Inhaltes neben der Form recht bedeutsam; er kann sich denken, dafs jemand für die Schreibweise Ciceros wenig Anlage hat; aber auch diesem werden die rhetorisch-stilistischen Übungen nützen, den Geist der Schriftsteller, die er liest, besser zu erfassen. Und so hat die Lektüre für die Erziehung höhere Aufgaben als lediglich die Erziehung lateinischer Formgewandtheit: der verständige welterfahrene Sinn (prudentia), der daraus gewonnen werden kann, die Bildung des ganzen Menschen (humanitas) soll sich an und aus ihr entwickeln[5]). An den Anfang stellt er die Dichter und Geschichtschreiber, von denen man nicht blofs sprechen lernt, sondern auch wie sie über die Welt gedacht haben[6]). In diesem Sinne hat er selbst Homer behandelt[7]), der ihm eine der ersten Weisheitsquellen ist und gleich nach der Bibel kommt: er ergötzt die Seele der Jugend und bildet und entwickelt Verstand und Gefühl zugleich in schöner Weise. Auch die Historiker sind zu mehr nütze, als blofs die Sprache von ihnen zu lernen; an ihnen gewinnt der junge Mensch politische Einsicht und moralische Begeisterung. Die Redner nehmen in seinem Kanon die letzte Stelle ein, und wenn sie auch, wie natürlich, für die sprachliche Ausbildung sehr wertvoll erscheinen, so vergifst Melanchthon doch nicht hervor-

---

1) C. R. 11, 61 ff.; 1, 573. 783; 3, 759. 393; 9, 956.
2) C. R. 13, 498.
3) Nihil odiosius est inani ostentatione ornatus. C. R. 11, 55.
4) C. R. 13, 496.
5) C. R. 11, 55 ff. 369; 12, 25.
6) C. R. 5, 567 ff.
7) C. R. 9, 397 ff.

zuheben, dafs Begeisterung, Sittlichkeit, Vaterlandsliebe und politisches Verständnis die Resultate ihrer Behandlung sein müssen. Als obligatorisch erscheinen bei ihm: Reden und Briefe Ciceros, Livius, Quintilian, Ovid, Vergil, Homer, Herodot, Demosthenes und Lucian [1]).

Aber M's Gedanken und Studien gehen nicht in der vorwiegend sprachlichen Seite auf: neben seinen theologischen Studien trieb er ethische [2]) und naturwissenschaftliche. Selbstverständlich ist ihm auch hier das Altertum die Fundgrube alles Wissens und aller Wissenschaft. Auf dem Gebiete der Philosophie erkannte er in der Wiederherstellung des Aristotelischen Studiums seine Aufgabe [3]). Aber auch von der Notwendigkeit der „Naturstudien“ war er durchdrungen, und wie er sie selbst mit Eifer trieb, so hat er für ihre Verbreitung durch Wort und Schrift gewirkt: seine Forschungen sind in dem commentarius de anima (Anthropologie mit guten anatomischen Kenntnissen) und den Initia doctrinae physicae niedergelegt (C. R. 13, 1—412). Sein Lieblingsstudium war die Astronomie, die freilich stark nach Astrologie schmeckte [4]); auch die mathematischen Studien förderte er, die er nicht blofs wegen ihres unmittelbaren Nutzens, sondern auch als Hilfsmittel für Chronologie und Astronomie schätzte; ihre Aufnahme in den Jugendunterricht empfahl er wiederholt [5]) angelegentlich, weil sie später nur schwer erlernt würden. Für die Geschichte hat er neben anderen Schriften das Chronicon Carionis neu bearbeitet [6]); die folgenden Zeiten haben lange darin ihr Lehrbuch der Weltgeschichte erblickt.

Diese theoretischen Ansichten sind von so hoher Bedeutung, weil M. eine grofse Zahl von Lehrern ausbildete, vor denen er sie durch sein eigenes Beispiel bewährte. Seine Vorlesungen an der reformierten Universität Wittenberg, welche zum gröfsten Teile sein Werk war, umfafsten fast den ganzen Kreis der sprachlichen und philosophischen Disciplinen. Da erscheinen neben Dialektik und Physik, Ethik und Geschichte, Mathematik und

---

[1]) C. R. 10, 99; 2, 460.

[2]) Er schrieb Epitome philos. moralis in 2 Bdn. und später Ethicae doctrinae elementorum ll. II. (C. R. 16, 121—276.)

[3]) C. R. 11, 342 ff. 647; 2, 956.

[4]) C, R. 2, 817; 3, 105; 5, 817 u. ö.

[5]) C. R. 11, 290; 8, 79; 5, 6. 487. 844.

[6]) C. R. 9, 531. 1073. Hartfelder a. a. O. 294 ff.

Astronomie, griechische Grammatik, Vorlesungen über Cicero, Sallust, Tacitus' Germania, Quintilian, Vergil, Terenz, Ovid, Horaz, Homer, Hesiod, Demosthenes, Äschines, Lykurg, Ptolemäus, Sophokles, Euripides, Aristophanes, Pindar, Theognis, einzelnes von Thukydides, Aristoteles, aber auch solche über die Apostelgeschichte, den Römerbrief etc.[1]); viele dieser Schriftsteller hat er neu herausgegeben. Vor der Reform der Universität hatte er selbst junge Leute, welche noch kein Latein gelernt hatten, in sein Haus aufgenommen, zugleich um seine geringen Einnahmen zu erhöhen[2]). Bei der Reform wurde für Kinder auswärtiger Eltern ein Pädagogium errichtet, an dem ein Magister den vorbereitenden Unterricht für die Universität erteilte. Auch die Regelung des Lehrkursus selbst ist wohl nur M.s Werk. Darnach mufs jeder, der ohne ausreichende Kenntnisse im Lateinischen die Universität bezieht, im Pädagogium oder bei einem Privatlehrer erst Latein treiben; daneben kann er aber Vorlesungen z. B. über Dialektik und Rhetorik besuchen[3]); Religionsunterricht erhält er durch Besuch der Predigt und privatim. Der philosophische Kursus umfafste bis zum Baccalariat Dialektik, Rhetorik und Poetik sowie Lektüre des Cicero, Quintilian und der lateinischen Dichter, endlich die Elemente der Mathematik und Physik. Im Magistrandenkurse kam die griechische Sprache hinzu, die an verschiedenen Schriftstellern erlernt wurde, die Kenntnis der am griechischen Aristoteles zu erwerbenden Physik und Ethik, sowie das Studium der Geometrie und Astronomie an Euklid und Ptolemäus[4]). Regelmäfsige Disputationen und Deklamationen wurden angeordnet, auch hier ganz nach den Ansichten M.s, der stets die Notwendigkeit von Übungen vertrat. Sie haben den Zweck, die Studenten anzuleiten, über ein gegebenes Thema in korrektem Latein und in guter Disposition

---

[1]) Die aus seinen Vorlesungen entstandenen, teils von ihm, teils von seinen Schülern gearbeiteten Einleitungen u. Kommentare zu Klassikern sind in Bd. 16—19 des C. R. enthalten. — Die Urteile M.s über die Klassiker hat Hartfelder a. a. O. 355 ff. zusammengestellt. — Die Vorlesungen eb. 555 ff.

[2]) C. R. 1, 697. — Hartfelder a. a. O. 491 ff.

[3]) C. R. 10, 1016. — Hartfelder a. a. O. 506 ff. Wie ein solches Collegium logicum beschaffen war, zeigt Chr. Sigwart, Ein Coll. log. im XVI. Jahrh. Freiburg i. Br. 1890.

[4]) Das Nähere bei Paulsen a. a. O. S. 154 ff. — Hartfelder a. a. O. 436 ff.

sich auszusprechen, ein Ziel, welches schon Agricola dem Unterrichte gesteckt hatte. Aber auch die Theologie gewinnt wesentlich sprachlichen Charakter; die Hauptvorlesungen werden über das Alte und Neue Testament gehalten. Um junge Leute zum Studium der Theologie anzulocken, wurden — in Wittenberg allerdings später als an den anderen protestantischen Universitäten — 150 Stipendiatenstellen 1545 errichtet; man suchte dadurch zu ersetzen, was der theologischen Laufbahn an glänzenden Aussichten gebrach. Nach im wesentlichen gleichen Grundsätzen hat M. die Reform oder Gründung der protestantischen Universitäten überall geleitet[1]). Und wie er in seiner Gymnasialpädagogik die Grundsätze für den höheren Unterricht aufgestellt hat, so hat er auch eine Reihe von Schulen eingerichtet[2]); denn keine bedeutendere protestantische Schule wurde ohne seinen Rat errichtet, viele von ihm visitiert[3]). Aber er hat auch die meisten Universitätsprofessoren, Schuldirektoren und Lehrer an protestantischen Schulen und Universitäten gebildet; seine Empfehlung hatte überall Geltung, und wie ausgedehnt seine Korrespondenz war, davon geben die — nicht vollständigen — Sammlungen in 9 Bänden des C. R. Zeugnis.

Endlich hat er den protestantischen Schulen neue Lehrbücher verfafst[4]); vor allem die griechische Grammatik, die er, „fast selbst noch ein Knabe, für Knaben" schrieb (1518). Ihre Vorzüge sind sorgfältige Fassung der Regeln und Übersichtlichkeit in der Anordnung von Deklination und Konjugation mittelst der Paradigmen. Sie enthält blofs die Formenlehre, sowie als eine Art Chrestomathie die Erklärung des Eingangs der Hesiodischen Theogonie, eines Abschnittes aus dem Hymnus auf Hermes und die Thersitesepisode[5]). Die lateinische Grammatik, einst ohne M.s Einwilligung im etymologischen Teile veröffentlicht, dann wiederholt von ihm verbessert und erweitert, welche von Micyllus und von Camerarius getrennt bearbeitet wurde, war die verbreitetste Grammatik jener Zeit. Die Regeln sind klar und präcis, aber eine systematische Anordnung fehlt, und der Stoff

---

1) Siehe Paulsen a. a. O. S. 163 ff. — Hartfelder a. a. O. 514 ff.
2) Vgl. Hartfelder a. a. O. 401 ff.
3) Hartfelder a. a. O. 495 ff.
4) Das Nähere darüber bei Klix a. a. O. S. 929 ff.
5) Siehe Eichler in N. J. f. Päd. 1870, S. 25 ff.

ist durch die Bearbeiter zum Teil zu sehr gehäuft[1]), weshalb schon frühe Auszüge hergestellt wurden. Seine erotemata dialectices (1547), sein Grundrifs der Rhetorik (de rhetorica ll. III., später Elementorum rhetorices ll. II), sowie seine Lehrbücher der Physik, Psychologie, Ethik und Dogmatik wurden bis ins 18. Jahrhundert an Schulen und Universitäten dem Unterrichte zu Grunde gelegt[2]). So führt er mit Recht für das protestantische Deutschland den Ehrentitel Praeceptor Germaniae.

Luther[3]) hatte in der Schrift an die Ratsherren die Pflicht der politischen Gemeinden betont, für geeignete Schulen zu sorgen. Er hat dabei selbstverständlich nur an Lateinschulen gedacht, welche für die von ihm geforderte Reform des Universitätsunterrichtes die unentbehrliche Grundlage liefern sollten. Im Unterricht der Visitatoren heifst es darüber: „Erstlich sollen die Schulmeister Fleifs ankehren, dafs sie die Kinder allein Latein lehren, nicht Deutsch und Griechisch oder Hebräisch" und „es sollen auch die Knaben angehalten werden, dafs sie Latein reden, und die Schulmeister sollen selbst, wo möglich, nichts denn Latein mit den Knaben reden." Und im Jahre 1530 verlangte Luther sogar in der „Predigt, dafs man Kinder zur Schule halten solle", den Schulzwang für diese Lateinschulen, aus denen „Prediger, Juristen, Pfarrer, Schreiber, Ärzte, Schulmeister und dergleichen hervorgehen sollen". Die Wirkung blieb nicht aus, und bis zum Ende der dreifsiger Jahre des 16. Jahrh. richteten viele Städte teils neue Schulen nach Melanchthons Anleitung ein, teils wurden bestehende in demselben Sinne umgestaltet[4]). Von da an traten die Fürsten ein und versuchten **Landesschulen** zu gründen. Überall nahm man darauf Rücksicht, wie bei den Universitäten, für arme Schüler Stipendien zu begründen, um begabte, aber mittellose junge Leute dem öffentlichen Dienste in Staat und Kirche zuzuführen. Dem Ansehen Melanchthons ist es zuzuschreiben, dafs die an und für sich durchaus nicht wesentlich von den vorreformatorischen Schulen abweichende

---

[1]) Die Geschichte beider Grammatiken giebt Bindseil im C. R. XX, Praef. und XX, 193—244; 336—348; 375—378.

[2]) Hartfelder a. a. O. 211 ff.

[3]) Joh. Müller, Luthers reformat. Verdienste um Schule und Unterricht, Progr. Friedr.-Gymn., Berlin 1883 ist ohne Kritik geschriebener Panegyrikus.

[4]) Nachweise bei Paulsen a. a. O. S. 182 ff.

kursächsische Schulordnung von 1528[1]), d. h. der Abschnitt über die Schulen im „Unterricht der Visitatoren an die Pfarrherren im Kurfürstentume zu Sachsen", eine weit über die Grenzen dieses Landes hinausgehende typische Bedeutung erhielt[2]). Wir haben in derselben ein Minimum der Forderungen für eine Gelehrtenschule im reformatorischen Sinne zu erkennen, unter das nicht herabgegangen werden sollte, während Erweiterungen des Lehrplans und der Klassenzahl leicht herbeizuführen waren[3]). Die Absicht dabei war, eine Abschreckung der städtischen Behörden durch zu weitgehende Anforderungen an die städtischen Finanzen zu vermeiden und auf diese Weise eine möglichst grofse Zahl von Lateinschulen herzustellen.

Der Unterricht wird dort auf die lateinische Sprache beschränkt. Er wird in mindestens drei Abteilungen (Haufen) erteilt, die natürlich je mehrere Jahreskurse enthielten. Die unterste Klasse lernt Lesen und Schreiben aus der lateinischen Fibel, welche von Melanchthon unter dem Titel Enchiridion elementorum puerilium zusammengestellt war. Sie enthielt das lateinische Vaterunser, Ave Maria, Credo, einen Psalm, die zehn Gebote, die Bergpredigt und Perlen antiker Lebensweisheit; danach ging es an Donat, um daran die Elemente der Grammatik, und an Cato, um hier die nötigen Vokabeln zu lernen. Die 2. Abteilung treibt Grammatik (Etymologie, Syntax, Prosodie und Metrik), für deren Aufsagen jeden Tag die letzte Vormittagsstunde bestimmt war. Geübt werden die Regeln an Äsop; Terenz und Plautus, Mosellani Paedologia ev. Erasmi colloquia liefern den Stoff zum Sprechen. Der neue Lehrstoff wird von dem Schulmeister am Nachmittag behandelt, am folgenden Vormittag erfolgt die Repetition, wobei Übungen in Deklination und Konjugation eintreten, sowie auch Auswendiglernen der erklärten Stellen. Religionsunterricht findet an einem Tage statt; aufser anderem sollte darin „Matthaeus grammatice" exponiert werden,

---

[1]) Abgedruckt bei Vormbaum, Evangelische Schulordnungen, 3 Bde. Gütersloh 1870. 1, 1 ff.

[2]) Die thatsächlichen Verhältnisse jener Zeit giebt A. H. Burkhardt, Gesch. d. sächs. Kirchen- u. Schulvisitationen von 1524—1545. Leipzig 1879. — Vgl. Hartfelder a. a. O. 419 ff. — Joh. Müller, Vor.- u. frühreformatorische Schulordnungen. Zschopau 1885 u. 1887, in Sammlung selten geword. päd. Schriften von Aug. Israel u. J. Müller.

[3]) Solche sind zu finden bei Hartfelder a. a. O. 431 ff.

an dessen Stelle auch die „2 Briefe Pauli zu Timotheon oder die erste Epistel Johannis oder die Sprüche Salomonis“ treten können. In der 3. Abteilung wurden Vergil, Ovid und Cicero gelesen; an Stelle der Grammatik kann Metrik, ja Dialektik und Rhetorik treten. Jede Woche sind eine lateinische Arbeit, ein Brief, eine Anzahl Verse zu liefern. Gesangunterricht ist jeden Tag in der ersten Nachmittagsstunde; Mittwoch oder Sonnabend ist Religionsunterricht, der nur Erlernung des Vaterunser, des Credo, der 10 Gebote und einiger Psalmen fordert, und in welchem einige neutestamentliche Schriften erklärt werden sollen.

Unter den von den Landesherren eingerichteten Schulen nehmen die sog. **Landes- oder Fürstenschulen** eine hervorragende Stelle ein. Sie waren regelmäfsig reichlicher mit Kirchengut ausgestattet, hatten Internate und Freistellen, in denen tüchtige Kräfte für den Landesdienst im geistlichen und weltlichen Gebiete herangebildet werden sollten, und nahmen eine Mittelstellung zwischen den Lateinschulen und der Universität ein. Sie setzen den Elementarunterricht der ersteren voraus und bereiten für die letztere vor, nicht jedoch ohne vielfach in ihr Gebiet durch die Anfänge des juristischen und theologischen, bisweilen selbst des medizinischen Unterrichts hinüberzugreifen. Die kleineren Stadtschulen hiefsen Partikularschulen (auch Stadt- oder lateinische Schulen), da sie nur örtliche Bedeutung hatten; hatte eine Schule einen vollständigen lateinischen und griechischen Lehrkursus, so führte sie seit Mitte des 16. Jahrh. den Namen Gymnasium; zieht sie auch die Universitätsstudien in ihren Unterricht hinein, so zeichnet sie der Name Gymnasium illustre oder academicum aus. Da solche Vollanstalten meist von dem Fürsten für das ganze Land gestiftet waren, so hiefsen sie auch Landes- oder Fürstenschulen, bisweilen auch an die frühere Bestimmung der Örtlichkeit, an der sie sich befanden, erinnernd, Klosterschulen. Sie behielten im wesentlichen die Lebensordnung und Zucht des Klosters bei. Die Schüler wohnten in Zellen und trugen eine bestimmte Tracht, afsen und arbeiteten gemeinsam und wuschen sich am Brunnen; Hauptzuchtmittel blieb die Rute, daneben wurde Einsperrung, verschärft durch Fasten, angewandt. Von Sprachen wurden Latein, Griechisch und Hebräisch gelernt; die artes dicendi, Grammatik, Rhetorik und Dialektik blieben in altem Ansehen; die Lektüre richtete sich auf Klassiker (meist Cicero, Vergil, Terenz, Isokrates,

Xenophon, Plutarch, Hesiod, Theognis). Lateinische Redner zu bilden durch ausgedehnte Pflege der Imitation gilt meist als Ziel.

§ 12. Die württembergische Schulordnung von 1559.

Die umfassendste Schulordnung erhielt Württemberg in der Kirchenordnung des Herzogs Christoph von 1559[1]). Sie unterscheidet sich von allen übrigen dadurch, dafs hier das ganze Schulwesen von der Volksschule bis zur Universität geregelt wird, „dafs alle Schulen auff ein ander korrespondieren“. Sie ist von Joh. Brenz entworfen, und ihre Einrichtungen erhielten sich mit unbedeutenden Abänderungen bis in den Anfang des 19. Jahrh., ja sie geben zum Teil heute noch dem württembergischen Schulwesen ein eigentümliches Gepräge. Vorerst wurden hier zum erstenmale in Deutschland „deutsche Schulen“ für ein ganzes Land angeordnet — vereinzelte Schulen hatte Bugenhagen an mehreren Orten Norddeutschlands eingerichtet — in welchen Knaben und Mädchen, gesondert voneinander, unterrichtet werden sollen. Der Unterricht soll begreifen Lesen, Schreiben — ab und zu wohl auch Rechnen — Religion und Kirchengesang; er verläuft hauptsächlich an der heiligen Schrift, welche den Lesestoff liefert. Solche Schulen sollen in allen Dörfern und kleinsten Flecken errichtet werden; der Lehrer mufs sich einer Prüfung unterziehen vor den Kirchenräten, ob er den Katechismus verstehe, „guten Verstand und Bericht habe, die Kinder mit Buchstaben, Syllabieren, Lesen und Rechnen genügsamlich und nützlichen zu lernen, dazu mache eine ziemlich leserliche Handschrift, könne auch der dieselbe mit Nütz der Jugend fürgeben“. In dieser Weise wurde hier der Vorschlag Luthers, allgemeine Schulen zu errichten, wo die Knaben und Mädchen 1—2 Stunden Unterricht empfangen sollten in den 10 Geboten, dem Vaterunser, dem Glauben und den Hauptsachen der christlichen Lehre, sowie in den Anfangsgründen des Lesens und Schreibens, zuerst durch staatliches Eingreifen verwirklicht und gezeigt, dafs die allgemeine Volksschule nur vom Staate zu schaffen ist. Da der Schulzwang für diese deutschen Schulen noch nicht ausgesprochen wird, so wird man bezweifeln dürfen

---

[1]) Siehe Vormbaum, Evangelische Schulordnungen 1, 68—165. — K. Pfaff, Versuch einer Geschichte des gelehrten Unterrichtswesens in Württemberg. Tübingen 1842.

ob wirklich überall Schulen errichtet bezw. erhalten wurden, da nicht selten die Schüler gefehlt haben dürften, von Schulhäusern gar nicht zu reden.

Jede Stadt und jeder bedeutendere Flecken soll eine „Partikularschule“ mit anfänglich 5, später — seit Herzog Ludwig — 6 Klassen haben, mit 6 Lehrstunden täglich. Diese Klassen sind von unten nach oben benannt, so dafs Prima hier die Anfangsklasse bezeichnet; doch brauchen diese 5 Klassen nicht überall voll entwickelt zu sein, sondern „nach Gelegenheit der Flecken und Knaben soll eine, zwo, drey oder mehr fürgenommen werden“. Man wird das Richtige treffen, wenn man die vollständig entwickelten Schulen nur als seltene Ausnahmen, dagegen die als die Regel betrachtet, in denen 1 oder 2 Lehrer in 1—3 Klassen Schüler mehrerer Jahreskurse vereinigten; alle 5 Klassen hatte nur das Pädagogium zu Stuttgart, 3—4, wie es scheint, 8 andere Städte. In Stuttgart wurden die 4. und 5. Klasse in besonderen Lehrzimmern, die 1.—3. in einem Lehrsaale unterrichtet, eine Sitte, die sich noch in unserem Jahrhundert in England an den alten Reichsgymnasien erhalten hatte. Die Klassen sind in Dekurien geteilt; bei deren Bildung sollen „die Knaben zusammen gesetzt werden, so sich im studiren am meisten miteinander vergleichen“; die Zahl der Stunden betrug täglich 6, von denen aber 1½ für Gesang und Gottesdienst in Anspruch genommen wurden.

In der ersten Klasse wird Lesen und Schreiben gelernt; in drei Vorstufen werden Buchstabieren und Syllabieren an Donat und den quaestiones Grammaticae Philippi (d. h. Melanchthons) und an Cato vorgenommen, auch jeden Tag zwei lateinische Vokabeln und täglich ein Stück aus dem „teutschen Catechismo“ gelernt. In der 2. Klasse werden an den Mimi Publiani und an Cato, welche der Lehrer exponiert, Nomen und Verbum, sowie die übrigen Redeteile und generales regulae etymologiae unter Benutzung der Paradigmen in der Grammatik eingeübt. Allmählich wird auch täglich eine syntaktische Regel durchgenommen werden, sowie ein Stück im lateinischen Katechismo exponiert. Das Schreiben tritt in dieser Klasse mehr hervor. Zur Anleitung im Sprechen dienen die Dialogi Sebaldi Heiden. In der 3. Klasse bilden fabulae Camerarii und Terentius die Lektüre, der Stil tritt hier selbständig hervor, indem jeden Mittwoch ein „kurtz leicht Argument aus den nächst gehörten Lectionibus“ gefertigt und

am Freitag korrigiert wird. Die 4. Klasse führt in die Briefe des Cicero ein, an welchen die grammatische Unterweisung und Übung fortgeführt wird; daneben werden Terenz' Andria und Eunuchus sowie Cicero de amicitia und de senectute gelesen. Die Syntax wird in dieser Klasse wiederholt und abgeschlossen, die Prosodie ebenfalls beendet; mit dem Argument wird es wie in der 3. Klasse gehalten, nur soll dieses „etwas schärppfers fürgeben werden". Die fünfte Klasse nimmt Dialektik und Rhetorik, indem der Präceptor die erotemata Philippi erklärt. Zur Befestigung der Grammatik wird die „gröſsere Grammatica Philippi, ultima editio, und die Prosodia, so in dieser Grammatik steht, von den Schülern lateinisch expliciert, auch Versuche mit eigenen Carmina gemacht". Die Rhetorik wird nach den Rhetorica Phil. Melanchthonis bezw. einer Bearbeitung derselben gelehrt und durch Beispiele aus Cicero und Livius erläutert. Die Lektüre bildeten Vergils Äneis und Ciceros Officien (später als noch die 6. Klasse dazu kam, Ovids Tristien und Ciceros Briefe in der 5., Ciceros Reden, Sallust und Äneis in der 6.). Die Argumente werden „lenger und schärppfer". Im Griechischen wird in 3 Stunden Grammatik gelehrt und der griechische Äsop, Isokrates ad Demonicum oder die Kyropädie Xenophons gelesen. Katechismus, Evangelien, Andachtsübungen aller Art werden in den verschiedenen Klassen mit gleichem Nachdrucke betrieben. Die meisten Schüler der Partikularschulen widmeten sich bürgerlichen Berufsarten; nur ein kleiner Teil ging zum Studium, in der Regel an den Klosterschulen, über. Die Aufsicht über die Partikularschulen führten der Ortsgeistliche und der Amtmann mit einigen angesehenen Bürgern, der Superintendent und die Kirchenräte.

Neben diesen zahlreichen Lateinschulen gab es nur 2 höhere Schulen mit weltlichem Charakter, das Pädagogium in Tübingen — eine der Wittenberger nachgebildete Universitätsanstalt, die im 30jährigen Kriege einging — und das Pädagogium, später Gymnasium zu Stuttgart, deren Lehrplan der erweiterte der Partikularschulen war — sie haben fortgesetzt Übungen in Grammatik, Schreiben und Sprachen, und lesen mehr Schriften des Cicero, Plutarch, Demosthenes, Aristoteles' Organon; auch eine Lectio mathematica gab es —, die aber zur Universität entlieſsen, bezw. einen Teil des Universitäts-Unterrichtes vorwegnahmen. Die Mittel zu ihrer Erhaltung wurden vom Staat und von der

Kirche gestellt. In diese Schulen traten künftige Nichttheologen oder solche Theologen ein, welche in die Klosterschulen keine Aufnahme fanden. Für das Studium der Theologie wurden 13 Klosterschulen[1]) errichtet — heute sind noch vier sog. niedere Seminarien übrig: Blaubeuren, Maulbronn, Schönthal und Urach —, in welche die Zöglinge im Alter von 12—14 Jahren aus den Partikularschulen übertreten konnten. Die Aufnahme wurde abhängig gemacht von dem Bestehen einer Prüfung, des späteren sog. Land-Examens. In die meisten Klosterschulen traten die Schüler von der 4. Klasse, in wenige besonders dazu bestimmte schon von der 3. über. Das Land-Examen wurde abgehalten von dem Paedagogarcha (Direktor) des Pädagogiums zu Stuttgart; man hatte darin ein Mittel, die Leistungen der Partikularschulen zu regeln, da diese schon der Bevölkerung gegenüber streben mufsten, ihren Schülern die Aufnahme in die wohlfeilen Klosterschulen zu verschaffen. Diese waren nämlich Internate, und die aufgenommenen Schüler studierten hier vollständig unentgeltlich. Doch gab es schon frühe sog. hospites, die nicht Theologie studierten und eine gering bemessene Entschädigung bezahlten.

Unter den Unterrichtsgegenständen nimmt der theologische Unterricht einen breiteren Raum ein: jeden Tag ist eine lectio theologica, „am Samstag und anderen Feyerabenden“ wird das Evangelium des folgenden Tages in zwei Stunden ausgelegt, an Sonn- und Feiertagen nachmittags ein Psalm erklärt. Auch die Disputationsübungen spielen eine grofse Rolle. Sonst stimmte der Unterricht mit den obersten Klassen der Partikularschulen überein.

An der Universität Tübingen wurde ein Internat für 100 Studenten der Theologie im Alter von 16 oder 17 Jahren errichtet. Aufnahme in die Klosterschulen und in das Tübinger Stift (Stipendium) sollten nur mittellose junge Leute erhalten.

Die Zucht in den Klosterschulen und im Stifte war durchaus klösterlich. Die Lehrer sind zur Ehelosigkeit verurteilt. Die Andachtsübungen waren für jeden Tag vorgeschrieben, aufserdem Besuch des Gottesdienstes, wenn solcher stattfand; sechsmal jährlich mufste das Abendmahl genommen werden. Gotteslästerung wird besonders strenge gestraft. Die Tischzucht mit Gebet, Ge-

[1]) Vgl. Dorn in Schmids Encykl., 2. Aufl. 4, 71 ff.

sang und Vorlesungen aus der Kirchengeschichte ist mönchisch streng, ebenso erinnern Kleidung und Wohnung und die sehr erschwerte Bewegung im Freien noch an die Klausur. Härtere Vergehen wurden mit „Gefancknuss“ und Ausschliefsung, geringere mit mehr oder minder weitgehender Entziehung der Kost, auch mit körperlicher Züchtigung geahndet.

Eine besondere Einrichtung wird von der Schulordnung für eine „Anzahl Junger vom Adel“ — 20 — getroffen, die für die Besetzung der Staats- und Hofämter erzogen werden sollen. Sie erhalten zur Förderung ihrer Studien in einigen Partikular- oder besonders dafür bestimmten Schulen bis zum 14. oder 15. Jahre jährlich ein Stipendium von je 20 Gulden; beziehen sie mit den nötigen Kenntnissen die Universität Tübingen, so werden die Stipendien, die sie bis zum 19. oder 20. Jahre behalten, auf 40 Gulden erhöht. Zu ihrer Wohnung wurde das Barfüfserkloster mit besonderen praeceptores und famuli bestimmt. Erweisen sich einzelne als besonders für fremde Sprachen befähigt, so sollen bis zu 10 in fremde Länder geschickt werden, um dort die Sprachen zu lernen, „auch weitteres was zusehen und zuerfahren“. Das Stipendium wird für 3 oder 4 Jahre auf jährlich je 100 Gulden bemessen.

Für Lehrer an den Partikular- und Klosterschulen war durch die Vorbildung, welche die Schulordnung bestimmte, genügend gesorgt; stand ihnen ja doch auch der Eintritt in die geistliche Laufbahn bei guter Führung im Lehramte in Aussicht. Das Einkommen bestand aus dem Schulgeld und einer Besoldung, meist in Naturalien, wozu freie Wohnung und Anteil an den Gemeindenutzungen, sowie Befreiung von Fronen und Steuern kamen. Eigentliche Staatsbeamte waren diese Lehrer nicht; man kann ihr Verhältnis am meisten dem der Lehrer an den jetzigen städtischen Realanstalten vergleichen. Ihre Leistungen unterlagen der jährlichen Beurteilung durch die Direktoren der Pädagogien in Stuttgart und Tübingen; ihre Anstellung erfolgte erst nach einer Prüfung und Lehrprobe vor den Kirchenräten und den beiden Pädagogiarchen. Schwieriger war die Gewinnung geeigneter Kräfte für die deutschen Schulen. Die Schulordnung ordnet eine Prüfung der Bewerber um eine Schulstelle durch die Kirchenräte an; doch läfst sich billig bezweifeln, ob sich eine ausreichende Zahl von Bewerbern fand, welche den gestellten Anforderungen zu entsprechen vermochten.

Die Schulordnung enthält pädagogisch wertvolle Bestimmungen in Menge. So ordnet sie gleiche Lehrbücher für die verschiedenen Schulen an, sucht das zu jugendliche Alter der Schüler möglichst zu schonen und macht den Versuch, die Willkür der Lehrer — nicht ihre Freiheit — nach Kräften zu beschränken. Methodisch werden für den Anfangsunterricht zahlreiche wertvolle Winke gegeben: so wird im Sprachunterrichte der grammatische Teil heilsam beschränkt, die Einheit des lateinischen Unterrichts durch Anschlufs der von dem Lehrer selbst zu entwerfenden schriftlichen Arbeiten an die Klassiker in wirksamer Weise hergestellt und für die Behandlung der Schriftsteller selbst werden verständige Ratschläge erteilt. Nicht minder einsichtsvoll sind die Mahnungen, die über die Korrekturen gegeben werden, oder welche auf ein Zusammenwirken von Schule und Haus bei der Zucht gerichtet sind, und die Instruktionen für das Lehramt und die Inspektion der Partikularschulen.

§ 13. Die Weiterentwicklung des protestantischen Schulwesens. Sturm.

Die württembergische Schulordnung geht weit über Melanchthons Bestimmungen von 1528 hinaus und bezeichnet den gröfsten Fortschritt, der seit der Reformation auf dem Gebiete des Schulwesens gemacht wurde. Bereits Bugenhagen hatte mannigfach die sächsischen Aufstellungen überholt in den Schulordnungen, die er für die niederdeutschen Gebiete bearbeitet hat[1]). Dasselbe kann man in anderer Richtung von Valentin Trotzendorf und Petrus Vincentius für Schlesien, von Michael Neander im Hannöverschen und von Hieronymus Wolf in Augsburg[2]) sagen. Darüber darf man indessen nicht vergessen, dafs die Organisation der Lateinschulen im wesentlichen überall mit der sächsischen Ordnung übereinstimmt[3]). Nach dem Vorgange der württembergischen ist die **kursächsische Schulordnung von 1580** meist wörtlich bearbeitet, in der aber an Stelle der Klosterschulen die

---

[1]) Krüger, Joh. Bugenhagens Wirksamkeit f. d. Schulen Niederdeutschl. Progr. Annaberg 1881. — R. Hoche in der Festschr. zur 350jähr. Jubelf. des Johanneums. Hamburg 1879.

[2]) Georg Schmid in Schmids Gesch. d. Erz. 2, 2, 276—461.

[3]) Ein zuverlässiges Bild eines Gelehrten- u. Lehrerlebens dieser Zeit giebt E. Koch, Über M. Stephan Reich (Riccius). Progr. Meiningen 1886.

Fürstenschulen in Meifsen, Grimma und Pforta erscheinen und von einem Stifte, wie in Tübingen, keine Rede ist. Selbständig sind die Vorschriften über die Prüfungen, das Amt des Rektors und der Lehrer und „wie die Lehre in diesen Schulen angestellet und getrieben werden soll". Ebenso gehen die Ansprüche betreffs der klassischen Lektüre in den Fürstenschulen erheblich weiter (Tibull, Ovidius ex Ponto, Odae Horatii, Georgica Vergilii, Tusculanae Ciceronis und B. 1 der Ilias); Arithmetik und Anfänge der Astronomie erscheinen erst in der obersten Klasse. Die Aufführung von Stücken des Terenz und Plautus wird alljährlich angeordnet.

Die schweizerische Reformation wirkte in ähnlichem Sinne. **Zwingli**[1]) war Humanist, liebte Plato und Lucian, Aristophanes und Pindar und verlangte bei der Reform des Züricher Unterrichtswesens vor allem Kenntnis des Lateinischen, Griechischen und Hebräischen, erstere wegen der universalen Natur der Sprache, letztere wegen ihrer Wichtigkeit für das Verständnis der heil. Schrift[2]). 1526 setzte er es durch, dafs am Grofsmünster zu Zürich vier Stellen für Griechisch, Hebräisch, Dialektik, Rhetorik und Latein, endlich für Theologie errichtet wurden, denen die Aufgabe zufiel, den Predigern der neuen Richtung die erforderliche humanistische und theologische Bildung zu geben. Stipendien für Studierende wurden errichtet und einige Klöster in Pädagogien verwandelt. In der inneren Einrichtung weichen die Züricher Lateinschulen von den deutschen nicht erheblich ab[3]).

Zahlreiche Schulen wurden in diesem Rahmen in den protestantischen Gebieten Deutschlands und der Schweiz errichtet. Alle gleichen sich mehr oder minder, da sie nach dem sächsischen

---

[1]) Gundert in Schmids Gesch. d. Erz. 2, 2, 238 ff.

[2]) S. die Gerold Meyer von Knonau gewidmete Abhandlung: Praeceptiones pauculae, quo pacto ingenui adolescentes formandi sint (1523) = „Leerbüchlein, wie man die Knaben christlich unterweisen und erziehen soll" (1524 deutsche Bearbeitung der lateinischen Abhandlung).

[3]) Näheres bei H. Masius, Zwingli in Schmids Encykl., 10^2, 678 ff. — Paulsen a. a. O. S. 189 ff. — J. C. Mörikofer, Ulrich Zwingli nach den urkundlichen Quellen, 2 Bde. 1867. 1869. — Herm. Spörri, Zwinglistudien. Zürich 1866. — A. Hug, Aufführung einer griech. Komödie in Zürich. Zürich 1874. — Eine Schrift von seltenem Verdienste ist die Gesch. d. Gymn. zu Basel von Th. Burckhardt-Biedermann. Basel 1889.

Urbilde und dessen württembergischer Ausführung geschaffen sind. Als Gründer und Erhalter dieser Schulen erscheinen die politischen Gemeinden und der Staat; die Kirche liefert in der Regel die Mittel, meist auch das Aufsichtspersonal, das aber seine Thätigkeit nur im städtischen oder staatlichen Auftrage üben kann. Diese Inspektionen erstrecken sich hauptsächlich auf die Rechtgläubigkeit der Lehrer, über welche mit Argusaugen gewacht wird. Die Klassenzahl richtet sich nach der Schülerzahl, manchmal wird eine deutsche Schule mit der lateinischen verbunden. Eine vollständige Schule hat fünf Klassen oder Stufen. Eigentlich sind es nur die drei Stufen der sächsischen Schulordnung, um die es sich überall wieder handelt. Auf der ersten werden die Elemente gelernt, auf der zweiten die Grammatik; hier werden Gesprächsbücher und die ersten Autoren (Äsop, Terenz, seltener Plautus) benützt; Schreibübungen ergänzen die Lektüre. Auf der dritten Stufe beginnt der Unterricht in der Eloquenz, d. h. die Grammatik wird erweitert, befestigt und durch Rhetorik und Dialektik ergänzt. Die Lektüre wird ausgedehnter, vorwiegend auf Cicero und Vergil, seltener auf Horaz, Ovid, Catull und Terenz gerichtet. Die entsprechenden Schreibübungen werden hier fortgesetzt. Die lateinischen Sprechübungen beginnen oft schon auf der untersten, jedenfalls auf der mittleren Stufe; auf der oberen wird im Unterrichte nur lateinisch verkehrt. Auf der dritten Stufe beginnen auch die Übungen in lateinischer Versifikation, deren Wert man nicht nur an und für sich hoch stellte, sondern die auch der prosaischen Darstellung förderlich erachtet wurden. Rhetorische Schulakte und dramatische Aufführungen in lateinischer Sprache bilden überall ein wichtiges Mittel zur Erwerbung der Eloquenz. Die Lateinschule führt wohl überall den grammatischen Unterricht zu Ende; der griechische Unterricht ist in den Lateinschulen wohl für Lehrer und Schüler fakultativ und wird regelmäfsig nur an den Schulen mit fünf Klassen von der vierten ab erteilt; er gelangt aber auch hier nicht über einige bescheidene Proben aus Prosa und Poesie hinaus. Hebräisch wird bisweilen an den vollständigen Schulen gelehrt[1]). Es handelt sich überall nur um den nötigen Anfangsunterricht, damit die Schüler auf der Universität die exegetischen Vorlesungen über das Neue Testament, bestenfalls

[1]) Nachweise bei Paulsen a. a. O. S. 247—261.

auch über einen und den andern griechischen Schriftsteller verstehen konnten. Ebenso bleibt den beiden obersten Klassen der Kursus in Rhetorik und Dialektik, sowie die Anfänge der Mathematik, bisweilen auch der Physik und Astronomie. So wird von den Universitäten der elementare Unterricht mehr und mehr entfernt und den Mittelschulen überlassen. In den oberen Klassen, die meist nur wenige Schüler hatten, traten häufig Zusammenlegungen ein, die um so näher lagen, als die Klassen oft in einem einzigen Raume unterrichtet wurden. Fast überall zerfallen die Klassen in Dekurien, an deren Spitze zuverlässige, wohl meist ältere Schüler zur Unterstützung der Lehrer im Abfragen des Wiederholungsstoffes bestellt sind. Das Ziel des Unterrichts ist mindestens die Beherrschung der lateinischen Prosa; einige Gewandtheit in der Versifikation galt für erwünscht, wurde aber von den Schülern nur unter besonders günstigen Verhältnissen erreicht. Galt doch die Fertigkeit, sich in klassischem Stile und in ciceronianischer Redeweise auszudrücken, die sog. Eloquenz, im allgemeinen für das notwendige Erfordernis des Gelehrten nicht blofs, sondern überhaupt des Gebildeten. Dazu mufste man aber die alten Schriftsteller im Schulunterrichte lesen und mündlich und schriftlich nachahmen und so die Erlangung der Eloquenz vorbereiten, welche die Universität vollendete. Der griechische Unterricht konnte auf der Schule ein solches Ziel nicht anstreben, aber seine Methode wurde gleichwohl vollständig nach der des Lateinischen geformt, selbst die Versifikation wurde da und dort gepflegt. Von eigentlicher Klassikerlektüre konnte aber nicht die Rede sein; es handelte sich höchstens um Bruchstücke, an denen die Elemente der Sprache gelernt und geübt wurden. Gesang und der erst infolge der Reformation in besonderen Stunden gepflegte Religionsunterricht werden in allen Klassen in ziemlich grofser Ausdehnung erteilt. Mit den gröfseren Anstalten (Gymnasien, Pädagogien, Fürstenschulen, Klosterschulen) sind regelmäfsig Internate verbunden, die begabte unbemittelte junge Leute aufnehmen, um ihnen die Vorbereitung für den Kirchen- und Schuldienst zu ermöglichen. Den Schülern das Lernen angenehm und erfreulich zu machen, daran dachte niemand; man brauchte im Leben die betreffenden Kenntnisse, und darum mufsten die Unannehmlichkeiten ertragen und überwunden werden. Wie viel Stumpfheit dabei erzeugt wurde, wird gewöhnlich nicht verraten; nur einzelne Klagen sind bis zu uns ge-

kommen, welche zeigen, dafs die Schulnot damals nicht minder grofs war, als heutzutage. Nur zu oft mufste der Stock das mangelnde Verständnis verbessern, und die Zucht blieb so strenge, wie sie in den mittelalterlichen Schulen war. Erst allmählich und nach manchfachen Anregungen durch allgemein gebildete Männer gab sich auch in dem Lehrerstande eine Strömung gegen die Häufung der körperlichen Züchtigung zu erkennen.

Durch konsequente Gestaltung des Unterrichts auf ein bestimmtes, zum Teil originelles Ziel hin hebt sich die Schule des **Johannes Sturm** in Strafsburg[1]) von allen gleichzeitigen Schöpfungen ab. Auch sind diese Schuleinrichtungen in Deutschland, in der Schweiz und in Frankreich mit Beifall aufgenommen worden, und die meisten Schulordnungen des 16. Jahrhunderts werden von ihnen mehr oder minder beeinflufst. Sturm selbst war ohne allen Zweifel der angesehenste Schulmann des 16. Jahrhunderts. Gleichzeitig sind wir in der Lage, genaue Berichte von des Meisters Hand über seine Einrichtungen zu besitzen. Die Schrift „De literarum ludis recte aperiendis“ von 1538 entwirft für den Strafsburger Rat das Programm der zu gründenden Schule; die Classicarum epistolarum lib. III s. Scholae Argentinenses restitutae von 1565 geben eine Darstellung, wie sich die Schule um diese Zeit entwickelt hatte, und welche Änderungen des Programms erforderlich waren. Eine Ergänzung beider bieten die Academicae epistolae urbanae, lib. I, von 1569, indem sie die Einrichtung der an das Gymnasium sich anschliefsenden Akademie enthalten. Endlich kommt noch die Schulordnung für Lauingen (Scholae Lauinganae) von 1565 in Betracht, da sie manche Einrichtungen Strafsburgs verständlicher macht[2]).

---

[1]) K. Engel, Das Schulwesen in Strafsburg vor der Gründung des prot. Gymn. Progr. d. prot. Gymn. Strafsburg 1886. — Charles Schmidt, La vie et les travaux de Jean Sturm. Strafsburg 1855. — Bossler, Sturm in Schmids Encykl. — F. A. Eckstein, Joh. Sturm Verh.] d. 24. Vers. deutscher Philol. u. Schulm. zu Heidelberg 1866, S. 64—70. — L. Kückelhahn, Joh. Sturm, Strafsburgs erster Schulrektor. Leipzig 1872. — E. Laas, Die Pädagogik des Joh. Sturm. Berlin 1872. — H. Veil, Zum Gedächtnis J. Sturms in Festschr. des prot. Gymn. zu Strafsburg. Strafsburg 1888. 1. Teil S. 1—[132]. — K. Engel, Das Gründungsjahr des Strafsb. Gymn. 1538—39. Eb. S. 114 ff. — Die ältere Litteratur giebt Kückelhahn S. 2 ff. — Georg Schmid in Schmids Gesch. d. Erz. 2, 2, 302—388.

[2]) Alle vier Schriften giebt Vormbaum, Evangel. Schulordn. 1, 653—745;

Sturm war 1507 zu Schleiden in der Eifel geboren; mit 15 Jahren kam er 1521 in die Schule der Fraterherren zu Lüttich und lernte deren Einrichtung genau kennen, studierte seit 1524 in Löwen unter dem Einflusse der von Agricola und Erasmus vertretenen Richtung griechische und hauptsächlich römische Litteratur und ging 1529 wegen eines buchhändlerischen Unternehmens nach Paris, wo er humanistische Vorlesungen an der Universität hielt, unter anderem auch über Dialektik nach den Grundsätzen Agricolas. Mit Melanchthon stand er im Verkehr und erkannte, wie alle der Reformation zugewandten Humanisten dieser Zeit, seine geistige Überlegenheit an; jener suchte ihm einen Ruf nach Süddeutschland zu verschaffen. 1537 kommt er auf Empfehlung Bucers nach Strafsburg und erhält hier, wo durch Capito und Bucerus eine humanistisch-reformatorische Umgestaltung des Schulwesens stattgefunden hatte, den Auftrag, ein Gymnasium zu errichten, welches die Vorbildung für die Akademie, die sich daran schlofs, von den ersten Elementen an erteilen sollte. Den Lehrplan legte er in seiner Schrift „De literarum ludis recte aperiendis“ 1538 dem Publikum vor; er besafs bereits die Genehmigung des Rates, und noch in demselben Jahre wurde die neue Schule vorläufig im Barfüfserkloster, Ostern 1539 definitiv im Dominikanerkloster eröffnet. 1538—1581 war er ihr Rektor, zugleich Lehrer an der Akademie. Er war ein äufserst angesehener Mann, der von einer Reihe von europäischen Höfen Jahrgelder bezog, vielfach zu diplomatischen Sendungen und als politisch-religiöser Berater in Anspruch genommen wurde, und dessen Schule der Adel mit Vorliebe sich zuwandte. In Paris war er der calvinistischen Richtung nähergetreten und ist ihr stets treu geblieben. Dieser Umstand führte 1581 bei dem sich stets mehr verbitternden Gegensatze zwischen Lutherischen und Reformierten seinen Sturz herbei, den er noch um acht Jahre (bis 1589) überlebte.

Die Aufgabe der Schule war nach seiner Ansicht sapiens atque eloquens pietas, d. h. die Schule sollte den Schüler zur Frömmigkeit erziehen, ihm Kenntnisse verleihen und die Kunst der Rede vermitteln, natürlich der lateinischen, die einmal in dieser Zeit die Verkehrssprache der Gebildeten war. Und Sturm

---

die schriftstellerische Thätigkeit Sturms für die Schule bei Schmid a. a. O. S. 319 ff. und bei Kückelhahn S. 61 ff.

hielt es für möglich, deutsche Knaben des 16. Jahrhunderts zu lateinischen Rednern nach Ciceros Muster zu erziehen.

Mit dem 7. — später dem 6. Jahre — wird das Kind der Schule übergeben, der es neun — später zehn — Jahre angehört. An diesen Gymnasialkursus schliefst sich ein sechsjähriger akademischer vom 16. bis 21. Jahre. Von diesen neun bezw. zehn Jahreskursen sind sieben zur Ausbildung in korrekter Latinität (Latinitas pura), drei zur Erwerbung des feineren Ausdrucks (Latinitas ornata) bestimmt. Vier — später fünf — Jahre lang wird ausschliefslich Latein gelehrt, gelesen, gesprochen, geschrieben, jeden Tag vier Stunden lang. Jede Klasse hat einen Lehrer, welcher den gesamten Unterricht in ihr erteilt.

In der 10. und 9. Klasse[1]) wird Lesen und Schreiben, Religion und die regelmäfsige und unregelmäfsige lateinische Formenlehre empirisch gelernt; die Vokabelkenntnisse erstrecken sich über alltägliche Dinge. Zur Erlernung der Vokabeln und der gewöhnlichen Umgangsgespräche sind von St. gearbeitete Vokabelbücher (onomastica) und Gespräche (Neanisci) nach dem Vorgange des Murmellius und seiner Nachfahren eingeführt. Jeder Schüler lernt täglich eine Anzahl Wörter aus einer bestimmten Begriffssphäre, jedoch jede Decurie andere, die in der Schule aufgesagt und von allen Schülern gehört werden, — so seien die römischen Knaben zur Redefertigkeit gekommen, indem sie von ihrer Umgebung täglich neue Worte lernten. Die Schüler selbst legen sich von der 9. Klasse an Wörterbücher nach Rubriken an, so dafs der Lehrer der folgenden Klasse stets wissen kann, welchen Wortschatz sie besitzen müfsten. In jeder folgenden Klasse wird am Anfange das Pensum der vorhergehenden wiederholt. Schon in der 9. Klasse werden Ciceronianische Briefe kleineren Umfangs gelesen, d. h. vom Lehrer übersetzt, von den Schülern wiederholt. Die Schüler deklinieren und konjugieren die Nomina und Verba durch. Später (vielleicht seit 1565) trat ein lateinisches Lesebuch (Neaniscus) in X und IX an die Stelle der Briefe des Cicero, welches das frühere Lateinsprechen der Schüler ermöglichte. Mit dem Erlernen der Vokabeln wurde eine Art von Anschauungsunterricht verbunden. Der deutsche

[1]) Ich gebe die reduzierten Pensen vom J. 1565, da diese offenbar schon lange vorher sich an die Stelle der Übertreibungen des Lehrplans von 1538 durchgesetzt hatten. — Ausführliches giebt Veil a. a. O. 103 ff.

Katechismus wird erlernt. In der 8. Klasse kommt die Lehre von den acht Redeteilen systematisch in lateinischer Sprache zur Behandlung, die Vokabelkenntnis wird erweitert, an Ciceros auserwählten Briefen das Konstruieren und Bilden von Sätzen und Perioden geübt. Die Anfänge des Lateinsprechens und jeden Tag eine Stunde für mündliche Stilübung, erst in den letzten Monaten des Jahres auch wöchentlich eine für chriftliche gehören hierher. Die 7. Klasse führt die Syntax und die Periodenbildung fort und übt sie an Ciceronianischen Briefen und an Sturms liber de periodis. Stilbildung wird hier nachdrücklich betrieben, indem die Imitation an einzelnen Perioden jeden Tag geübt und wöchentlich eine Hausaufgabe gefertigt wird. Die poetische Lektüre bilden Catonis disticha ethica. Dabei wird der deutsche Katechismus ins Lateinische übertragen. Für die 6. Klasse wird die Befestigung des grammatischen und stilistischen Pensums vorgeschrieben, die Übung erfolgt an Ciceros gröſseren Briefen und einer Sammlung lateinischer Gedichte von Martial, Horaz etc., die von Sturm zusammengestellt ist und nicht nur Beispiele für alle möglichen Tropen und Figuren, sondern auch Stoff für feine, witzige und geistreiche Redeweise liefern soll (Volumina poëtica sex 1565). Die Stilübungen gehen weiter. Das Griechische beginnt mit täglich 1 Stunde an einem Elementarbuche. Die 5. Klasse führt die Stilbildung fort, liest Ciceros Briefe und Laelius, Vol. poet. II oder Vergils Eklogen und führt mit der Behandlung der Prosodie in die Metrik ein, welche an Versuchen der Versifikation und an Einrichtung von versus turbati praktisch geübt wird. Hierbei erfolgt die Einführung in die Mythologie. Energisch wird das Griechische fortgeführt, indem Äsops Fabeln — früher (1538) die olynthischen Reden des Demosthenes — gelesen werden. In der 4. Klasse werden Verrinen und andere Reden Ciceros, sowie Eklogen Vergils und Horaz' Oden, Episteln und Satiren gelesen; es kommt hier darauf an, daſs die Schüler selbst viel erklären und begreifen lernen; für die Stilübungen kommen längere Perioden und Argumentationen zur Übung und zur Analyse. Im Griechischen (täglich 2 St.) wird Lucian und Neues Testament, sowie in der Sturmschen Chrestomathie (Vol. poëticum) gelesen. Die 3. Klasse treibt Rhetorik an dem von ihr zusammenzustellenden Volumen exemplorum, liest Auct. ad Herennium; Cic. pro Cluentio, post reditum IV., pro Ligario etc. Im Griechischen (bis zu 3 St. täglich) werden ausgewählte Reden des Demosthenes und das erste Buch von Homers Ilias und

Odyssee gelesen, außerdem Paulinische Briefe. Zu Stilübungen im Lateinischen dienen Abschnitte aus griechischen Rednern, doch auch aus Dichtern und Geschichtschreibern. Horazische und Pindarische Gedichte werden in andere Metra übertragen, Versuche in Anfertigung eigener Gedichte gemacht. Die Komödien des Plautus und Terenz werden von VI an gelesen und sollen, wie bisweilen selbst griechische Dramen, in den vier oberen Klassen mit verteilten Rollen einstudiert und dargestellt werden[1]). Sturm erblickte in diesen Aufführungen ein sehr bedeutendes Mittel zur Förderung der lateinischen Redefähigkeit. Aber auch ganze Reden Ciceros, ganze Bücher der Äneis werden in bestimmten Stunden von einzelnen Schülern zur Stärkung des dem künftigen Redner nötigen Gedächtnisses und zur Bildung seines Sprachgefühls vorgetragen. Die 2. Klasse beschäftigt sich weiter mit Rhetorik und neu mit Dialektik, welch letztere zuerst anschaulich an einem Ciceronianischen oder Platonischen Dialoge vorgeführt wird. Den rhetorischen Zwecken dienten Auct. ad Herenn., Cornificius oder Ciceros Orator und die partitiones orat., außerdem Reden Ciceros. Im Griechischen und Lateinischen werden Reden (des Demosthenes und Cicero) gelesen und von den Schülern selbständig erklärt; die stilistischen Übungen der beiden früheren Klassen gehen fort; doch sollen hier bereits kleine Übungsreden von den Schülern selbständig gearbeitet und vorgetragen werden. Die 1. Klasse bringt Rhetorik und Dialektik zum Abschluſs; die Lektüre richtet ihre Aufmerksamkeit auf die ornamenta dicendi. Gelesen wird in II und I was von Vergil und Homer noch übrig ist, in der That von letzterem wohl nur einige Bücher der Ilias, daneben Euripideische Stücke; privatim werden Thukydides und Sallust, doch auch andere Schriftsteller gelesen. Die Schüler erklären Paulinische Briefe selbst und halten über einzelne Stellen Predigten; wöchentlich finden dramatische Aufführungen statt.

Arithmetik sollte in der 2. Klasse beginnen; doch war dies noch 1565 nicht der Fall; die in dem Eröffnungsprogramme der 1. Klasse zugewiesenen Unterweisungen in Astronomie, Astrologie und Geographie sind erst nach 1570 durchgeführt worden.

Schon längere Zeit wurden von dem „gelehrten Kapitel von St. Thomas" öffentliche Vorlesungen, meist über theologisch-philosophische Gegenstände gehalten. St. führte diese Einrich-

---

[1]) Geo. Schmid a. a. O. S. 363 ff., der auch die Litteratur angiebt.

tung als untrennbaren Bestandteil der neuen Schule weiter, indem er von besonders berufenen Lehrern, aber auch von Strafsburger Praktikern (Geistlichen, Ärzten, Juristen) solche öffentlichen Vorträge über Theologie, Jurisprudenz, Medizin, Philosophie, Geschichte, Mathematik, Physik und klassische Autoren halten liefs. Im Jahre 1566 erhielt diese Einrichtung als Akademie die kaiserliche Genehmigung mit dem Rechte Baccalarien und Magister der Philosophie zu kreieren. St. wurde rector perpetuus der neuen Hochschule.

Was man an dieser Schulorganisation oft als Verdienste St's bezeichnet hat, die Anordnung von Jahreskursen und von Klassenlehrern, die Einteilung in Dekurien, die Anordnung von öffentlichen Versetzungsprüfungen, die Verleihung von Prämien an die zwei besten Schüler jeder Klasse, auch die Abgrenzung der Pensen kann man nach den Einrichtungen der Lütticher Schule nicht als originell ansehen, wenngleich die Durchführung im einzelnen vielfach erst von St. herrühren wird [1]). Ebensowenig kann ihm die Stellung des Lateinischen in seinem Lehrplan als Verdienst oder als Tadel angerechnet werden; denn diese ist durch die frühere Entwicklung gegeben und durch den Humanismus nur in Bezug auf die Art der Erwerbung dieser Latinitas geändert worden. Und wenn St. die Erwerbung einer korrekten Latinität in Wort und Schrift anstrebt, so thut er nichts anderes, als was ihm Agricola, Erasmus und die Deventer-Münsterschen Schulmänner überliefert hatten. Eben dahin gehört die vielgerügte Imitation [2]), d. h. die Aneignung der Vorzüge der klassischen Latinität, speziell der Eloquenz. Was er darüber vorträgt, haben nach Quintilian so ziemlich alle Humanisten gedacht, die über Unterrichtstheorie geschrieben haben; es haben aber die gleichen Ansichten auch alle Dichter gehegt bis herab auf Lessing: nicht daran dachten sie, die Muster entbehren zu können, sondern nur daran, wo die besten zu finden seien. Was aber bei St. originell war, ist kein Verdienst: die Betonung des rhetorischen Elements. Nach seiner Meinung konnte ein Deutscher des 16. Jahrhunderts mit Cicero um die Palme der Beredsamkeit ringen; was es heifst, mitten im Leben der Sprache darin zu stehen, entging ihm in der Hauptsache, wenn er auch darauf verzichtete, die

[1]) Veil a. a. O. S. 23 ff.
[2]) Kückelhahn a. a. O. S. 119 ff.

alte Beredsamkeit völlig wiederherzustellen[1]). Aber auch ohne diesen Grundirrtum verlangte er von der Imitation die höchstmöglichen Leistungen, und diese hoffte er durch eine eingehende rhetorische Behandlung erzielen zu können. Zu diesem Zwecke las er vorwiegend Redner, und die übrigen Schriftsteller wurden einzig den rhetorischen Zwecken dienstbar gemacht. Allein die Lehre vom Stil umfafst in den von St. an der Akademie gehaltenen Vorlesungen 819 Seiten; Melanchthon hatte sie auf kaum 47 absolviert; die Regeln der Imitation, die sich bei Melanchthon in jenen 47 Seiten finden, sind bei Sturm in einer eigenen Schrift in drei Büchern niedergelegt. Und der Entwicklung dieser rhetorischen Allfertigkeit wird alles geopfert. Weder historische, noch mathematische, noch naturwissenschaftliche Kenntnisse finden gebührende Berücksichtigung, Rechenunterricht fehlt 30 Jahre lang, der Unterricht in Arithmetik und Geometrie, sowie in Geographie und Astronomie stand wohl meist auf dem Papier[2]). Die Schriftsteller werden nicht um ihres Inhaltes willen und mit Erstrebung des historischen Verständnisses gelesen, wie es Melanchthon und in gewissem Sinne selbst Erasmus gefordert hatten; selbst die Dichter dienten nur rhetorischen Zwecken. Die deutsche Sprache wurde nur zugelassen, wenn sie ein nützliches Mittel zu sein schien, die rhetorischen Zwecke zu fördern, z. B. wenn man durch ihren Gebrauch schneller zur Gewifsheit gelangte, dafs irgend ein fremdsprachlicher Abschnitt den Schülern klar sei. Bei der Imitation antiker Gerichtsverhandlungen gestattete er ihre Anwendung, weil sie die Lebendigkeit der Vorgänge erhöhen konnte. Theoretischer Unterricht, Lektüre, schriftliche und mündliche Übungen sind einzig darauf gerichtet, aus den Schülern lateinische Redner zu machen. Inwiefern andere Eigentümlichkeiten, wie die Forderung der Kürze und Klarheit im Unterrichte, die Scheidung zwischen einem elementaren und einem mehr wissenschaftlichen Kurse, von der sich wenigstens Spuren finden, Anfänge eines induktiven Verfahrens im Sprachunterrichte, Ansätze fragender Lehrmethode, systematische Wiederholung, wirklich Sturms Eigentum genannt werden können, liefse sich nur entscheiden, wenn wir von der Methodik des humanistischen Schulwesens eingehendere Kenntnisse besäfsen, als es zur Zeit

---

[1]) De amiss. dic. rat.: magnum et arduum opus est restituere vetustam dicendi rationem, stultum illud polliceri, insane assecutum se putare.

[2]) Kückelhahn a. a. O. S. 140 ff., der übrigens zu sanguinisch urteilt.

der Fall ist; vorsichtige Forschung mufs sich noch mit einem non liquet begnügen. Aber ebenso unbegründet sind die Vorwürfe, die man St. gemacht hat, er entnationalisiere die Jugend[1]) oder er verleite dieselbe durch die Aufführung von Stücken des Terenz und Plautus zur Unzüchtigkeit[2]). An Luthers, an Wimphelings, an Melanchthons deutschem Sinne zweifelt niemand, ebensowenig an ihrer Sittlichkeit: sie aber dachten und schrieben über diese Fragen genau so wie Sturm und alle humanistisch angehauchten Männer ihrer Zeit; St. hatte diese Aufführungen zuerst in der sicherlich nicht leichtfertigen Hieronymianerschule zu Lüttich kennen gelernt, und vor, neben und nach ihm fanden sie überall statt, ohne dafs jemand Bedenken dagegen hegte. Man kann aber dem einzelnen nicht zum Vorwurfe machen, was eine ganze Zeit als berechtigt und als nützlich ansieht.

Besondere Anerkennung verdient bei St. der methodische Teil seiner Schulordnungen. Schon Agricola und Erasmus legen auf die Anlage von Collectaneen das gröfste Gewicht. Aber St. hat diese Einrichtung, wie es scheint, erst methodisch in den Unterricht eingeführt; sie bilden sowohl im Lateinischen wie im Griechischen durch die ganze Schule hindurch eine der Hauptthätigkeiten. Alles, was sachlich und sprachlich bemerkenswert und alles, was sprachlich wieder verwendbar ist, findet Aufnahme, Vokabeln, Phrasen, Bilder, Gleichnisse, Sentenzen und Bonmots. Freilich scheint es, als ob das Bemerkenswerte an „Sachen" weit hinter dem an Worten zurückgeblieben wäre. Man darf überhaupt nicht vergessen, wenn man diese Einrichtung bewundert, dafs auch hier über der Form der Inhalt ganz und gar allmählich in die Brüche gehen mufste. Nach dem Ziele, welches er aufgestellt hatte, strebte St. mit eiserner Konsequenz; um die lateinische Eloquenz zu erreichen, verfuhr er rücksichtslos gegen alle übrigen Aufgaben des Unterrichts. So ist es ihm gelungen, ein Muster von Konzentration herzustellen, wie kaum sonstwo in der Geschichte der Pädagogik eines zu finden sein wird. Unterstützend wirkte dabei die Konzentration in der Persönlichkeit des Lehrers, welche für jede Klasse nur eine war; wie viel das bedeutet, kann man an der heutigen entgegengesetzten Einrichtung recht lehrreich beobachten. Und wir können nicht anders sagen als: Wenn heute jemand den Versuch der Wiederbelebung der Ciceroniani-

---

[1]) Vgl. Kückelhahn a. a. O. S. 69 f.

[2]) Ebend. S. 132 ff.

schen Eloquenz machen wollte, so könnte er es nicht anders anfangen als St. Auch in der Anordnung des Unterrichts verdient er Lob: mehr als drei Gegenstände an demselben Tage wollte er nicht geübt wissen. Und seinen Grundsatz für die Auswahl der Lektüre, dafs das Beste für die Jugend gerade gut genug ist, werden wir unbedingt auch heute unterschreiben. Auch die Art und Weise, wie die Schriftstellerlektüre für die Imitation ausgenutzt wird, ist, wenn man die Sache überhaupt anstrebt[1]), unbedingt richtig; sie folgt der Quintilianischen Vorschrift des Agricola: imitatione, arte, exercitatione. Die Entwicklung des Gedächtnisses erschien der antiken und der mittelalterlichen Pädagogik beinahe als die wichtigste Aufgabe des Unterrichts. St. teilt diese Auffassung mit allen Zeitgenossen. Da mufs man nun zugestehen, dafs seine Anordnungen zur Stärkung und Bildung des Gedächtnisses vortrefflich sind; der Schüler nahm ganz im Geiste jener Pädagogik einen reichen Schatz von Sprichwörtern, Sentenzen, Bonmots aus der Schule mit ins Leben. Die Stilübungen werden sehr vorsichtig betrieben; sie beginnen erst im dritten Jahre nach mündlichen Vorübungen und werden durchaus an den in der Lektüre erworbenen Sprach- und Vorstellungsschatz angeschlossen; auch dieser Umstand mufste die innere Konzentration des Unterrichts, namentlich die Befestigung des in der Lektüre erarbeiteten Vokabelschatzes erheblich fördern. Die Behandlung der Syntax diente dem gleichen Zwecke; denn St. verlangt ausdrücklich in echt humanistischer Weise, sie dürfe nur wenige Regeln enthalten, die klar und durch Ciceronianische, vermutlich der Lektüre entnommene Beispiele zu erläutern seien. Endlich verdient die Einheitlichkeit der Arbeit, welche an dieser Schule herrscht, unbedingte Anerkennung. Sie erleichtert Lehrern und Schülern ihre Thätigkeit. Wohl könnte man vom psychologischen Standpunkte viele Bedenken gegen das Wie erheben; aber dieser Standpunkt hat keine Berechtigung; denn er war jener Zeit unbekannt. Ebenso könnte man hervorheben, dafs die Wirkungskraft der Unterrichtsgegenstände nicht berücksichtigt wurde; aber auch diese Erwägung tritt uns erst später entgegen. Die Zucht scheint verständig gewesen zu sein; denn überall mahnt Sturm, ja langsam vorzugehen und den Knaben alles ausführlich zu erklären, um ihnen nicht die Lust zu benehmen, offenbar aber auch, um den Stock als Ersatz der

[1]) Vgl. die Ausführungen von E. Laas Joh. Sturm, S. 64 ff.

Unterweisung nicht zu oft in Anwendung bringen zu müssen. Für die sittlich-religiöse Bildung der Schüler erscheinen ihm das Vorbild des Lehrers und eine auf psychologischer Beobachtung beruhende individualisierende Behandlung besonders wichtig, aber auch die Unterstützung des Elternhauses unentbehrlich.

Die Sturmschen Einrichtungen sind unzweifelhaft in vielen Schulen des südwestlichen Deutschlands vorbildlich geworden; seine Lehrbücher wurden vielfach benützt, die Schulordnungen schöpften aus seinen Arbeiten. Aber man mufs sich doch hüten, den Einflufs Sturms auf die württembergische und damit auf die kursächsische Schulordnung zu überschätzen[1]; es handelt sich hier meist um humanistische Ideen, welche auch anderwärts, als in Sturms Schule, zur Anerkennung gelangt waren. Gröfseren Einflufs scheint Sturm auf die Einrichtung des Calvinistischen Schulwesens geübt zu haben. Dafs auch die Jesuiten von ihm gelernt haben, ist nicht zu bezweifeln, obgleich man auch hier sicher zu weit geht, wenn man die Entlehnung ihrer grundlegenden Einrichtungen aus dieser Quelle herleiten will[2].

§ 14. Das katholische Schulwesen. Die Jesuiten.

Wir sind heute leicht geneigt, uns vorzustellen, dafs die Reformation alles wissenschaftliche Leben jener Zeit aufgesaugt, und dafs in der katholischen Kirche völlige Unthätigkeit geherrscht habe. Die oben gegebene Darstellung des Humanismus hat diesen Irrtum bereits widerlegt. Denn Agricola, Erasmus, Wimpheling und so viele andere gehörten der alten Kirche an, und Sturm hat nie die Hoffnung aufgegeben, die Kirchentrennung wieder in eine Einigung zu verwandeln. Aber auch innerhalb der alten Kirche konnte die humanistische Bewegung in der Richtung, wie sie der Protestantismus in seinen Universitäten und Schulen ausgebildet hat, nicht ohne Nachwirkung bleiben. Nicht als ob eine unmittelbare Beeinflussung stattgefunden hätte, vielmehr war das humanistische Bildungsideal im wesentlichen dasselbe, und die Betreibung insbesondere des Schulunterrichts vertrug sich ebenso gut mit der alten wie mit der neuen Kirche. Sturm mufste den Jesuiten das Zeugnis ausstellen, dafs ihre Lehrweise nur wenig sich von der seinigen unterscheide.

---

[1]) Wie z. B. Kückelhahn, S. 149, thut.

[2]) Kückelhahn S. 153 ff. — Veil a. a. O. S. 77 A. 1.

Diese Richtung hat einen pädagogischen Theoretiker innerhalb der katholischen Kirche hervorgebracht, der auf die Folgezeit an reformierenden Ideen mehr vererbt hat, als alle die Gelehrten und Schulmänner des protestantischen Humanistentums, **Ludwig Vives**[1]). Er ist 1492 zu Valencia in adeliger Familie geboren und in streng katholischer Erziehung erwachsen. An der Akademie seiner Vaterstadt geriet er mitten in den Kampf zwischen Scholastik und Humanismus und nahm lebhaft gegen den letzteren Partei; auch in Paris, wo er 1509 studierte, gehörte er durchaus noch zur Scholastik. Seit 1512 lebte er meist in Brügge. In Löwen war er eine Zeitlang Lehrer des jungen Wilhelm von Croy, Bischofs von Cambray, und machte hier die Bekanntschaft von Erasmus, von dem er stark beeinflufst wurde. Er beschäftigte sich eifrig mit Rhetorik, worin er ebenfalls auf Quintilian zurückging, namentlich aber mit Dialektik, wobei er in die Bahn Agricolas eintrat; Vorlesungen hielt er da und dort. In einer Flugschrift gegen die Pseudodialektiker sagte er sich 1519 von der Scholastik los. Nach dem frühen Tode seines Schülers, des Kardinals Croy, kam er in Not, aus der ihn die Teilnahme der Königin Katharina von England, der Gemahlin Heinrichs VIII., rettete; von 1523—1528 verbrachte er jährlich mehrere Monate am englischen Hofe, wo er die spätere „blutige Maria“ unterrichtete. Als Heinrich seine Scheidung betrieb, fiel er bei ihm und aus derselben Veranlassung auch bei der Königin Katharina in Ungnade. Von da ab lebte er meist in Brügge wissenschaftlicher Thätigkeit und starb 1540.

Als pädagogischer Theoretiker steht V. allen Zeitgenossen darin voran, dafs er seine Theorie auf Ethik und Psychologie begründet, wobei er die Beobachtung zum Ausgangspunkte nimmt und mit nüchternem, klarem Verstande die Schlüsse zieht. Seine pädagogischen Grundsätze sind teilweise enthalten in seinem grofsen Hauptwerke de disciplinis (1531), wo in den 5 Büchern de tradendis disciplinis eine vollständige Unterrichtslehre gegeben

---

1) Die Arbeit von A. Lange in Schmids Encykl. 9^2, 776—851, hat die früheren Arbeiten über diesen Mann antiquiert. Eine eingehende Monographie über ihn fehlt noch. — Jac. Wychgram, Joh. Ludw. Vives' Ausgew. Schriften (Pädag. Klassiker v. Lindner, N. S. Bd, 4), Wien und Leipzig 1883, giebt eine Einleitung und eine Übersetzung der fünf Bücher de trad. disc., der Schrift de vita et moribus eruditi, teilweise de institutione feminae christianae, de ratione studii.

wird; teils haben wir sie in den beiden Briefen de ratione studii und in den Schriften de ratione dicendi (1553) und de conscribendis epistolis (1536), exercitatio linguae latinae (1539), einem ungemein verbreiteten Schulbuche, endlich de institutione feminae christianae, einer vollständigen Theorie der weiblichen Bildung und Erziehung, zu suchen.

Die Schrift de disciplinis beginnt mit einer Absage an Aristoteles, den er zwar als einen gewaltigen Geist ansieht, und dessen höchste Verdienste um die Wissenschaft er anerkennt, gegen dessen Unfehlbarkeit er sich aber auflehnt, da seit seiner Zeit die Beobachtung reicheren Stoff für die Wissenschaft geliefert habe. Der Verfall der Wissenschaft wird auf philologischem Gebiete durch die humanistische Betreibung zu heilen gesucht. Gegen die Aristotelische Dialektik wird die formale Logik begründet und entwickelt, gegen den Formalismus der Schulrhetorik der Inhalt der Rede als die Hauptsache betont. Auf dem Gebiete der Naturwissenschaften wird an Stelle des Schwörens auf Aristoteles die eigene Forschung, die Beobachtung und das Nachdenken über Naturerscheinungen gesetzt; speziell die Medizin ist V. lediglich Naturwissenschaft und als solche zu begründen auf Beobachtung und Experiment.

Bezüglich der allgemeinen pädagogischen Grundsätze schliefst sich V. ebenfalls mannigfach an Quintilian an; aber auch hier zeigt sich bei ihm doch schon eine neue Zeit. Bei der Errichtung von Schulen will er das gesundheitliche Interesse, die Wohlfeilheit, die Gewerbthätigkeit des Ortes, die ganze Richtung des Lebens berücksichtigt wissen. Seine Anforderungen an die Lehrer, die übrigens durch den Staat in auskömmlicher Weise zu besolden sind, so dafs sie in der Gesellschaft verkehren und die schlimmen Einwirkungen ihres Berufes abschleifen können, tragen auch anderen Gesichtspunkten Rechnung, als herkömmlich war; ihre gemeinsame Arbeit kommt in vierteljährlichen Konferenzen zum Ausdruck, denen höchst bedeutende Aufgaben zugewiesen werden; die öffentlichen Schaustellungen der Schulleistungen will er im Interesse der Wahrheit beseitigt wissen. Die gemeine Forderung, dafs der Unterricht weiser mache, ist ihm gleichbedeutend mit der andern, dafs er besser mache, und die Ausführungen, wie es anzustellen sei, dafs für die Wissenschaft ungeeignete Elemente rechtzeitig zurückgewiesen werden, verdienen heute mehr als je Beherzigung; denn die praktisch-psychologischen Erwägungen ver-

raten Scharfblick und reiche Erfahrung. Auch die Wirkung des Hauses auf die Erziehung wird hier zum erstenmal in einer Weise dargelegt, wie sie sonst nicht zu finden ist.

Bezüglich des Lehrverfahrens, für dessen Einzelheiten Vives überall teilweise sehr verständigen und auch heute giltigen psychologischen Erwägungen folgt, die er systematisch in der Schrift de anima et vita 1538 dargelegt hat, will er in erster Linie die Induktion gepflegt sehen, die zugleich so angestellt werden soll, dafs ein lückenloser Fortschritt des Unterrichts hergestellt wird. Überhaupt giebt V. der Selbstthätigkeit der Schüler etwas mehr Spielraum, als dies gewöhnlich geschieht. Unter den Lehrgegenständen nimmt das Lateinische die erste Stelle ein; denn es entspricht den Voraussetzungen einer Universalsprache am meisten; aus diesem Grunde mufs auch eine reine Latinität gelehrt werden. Es wird gelernt vom 7.—15. Jahre. Griechisch mufs man lernen, weil ohne diese Sprache niemand gründlich Latein verstehen kann, aber auch weil es wichtige Schriften in griechischer Sprache giebt, die man im Originale lesen mufs — die Dichter werden in beiden Sprachen nur wegen der Form geachtet; denn der Inhalt ist meist unwahr. Lebende Sprachen sollen nicht nach der Grammatik, sondern aus dem Verkehr gelernt werden. Die lateinische Grammatik will V. im wesentlichen in der Weise betrieben sehen, wie dies oben in den protestantischen Schulen dargelegt ist; dasselbe gilt von dem Beginne des Griechischen. Auf der oberen Stufe sollen die zur Erklärung der Schriftsteller erforderlichen Realkenntnisse hervortreten; für die Wahl der Lektüre ist ihr sittlich bildender Wert entscheidend; daneben soll sie auch unterhaltend sein (Erasmus). Für die Anfänge der Interpretation sowie den grammatischen Anfangsunterricht soll sich der Lehrer der Muttersprache bedienen, die er aber durch und durch, auch in ihren älteren Erscheinungsformen, kennen mufs. Nachher mufs sie durch die lateinische ersetzt werden; für das Lateinsprechen giebt er in seiner exercitatio linguae latinae ausgezeichnetes Material. Auf Collectaneenbücher legt daneben auch Vives grofses Gewicht. Das Gedächtnis hat bei ihm denselben Wert wie bei Quintilian; die Mithilfe der älteren Mitschüler (Dekurionen), namentlich für das Abfragen des gedächtnismäfsig Erlernten, findet auch seine Empfehlung. Bei der Schulzucht sollen Tadel und Mahnung, auch Belehrung und vor allem die Liebe der Schüler zu den Lehrern die wirksamsten Mittel sein; Schläge

dürfen nur selten in Anwendung kommen, Schimpfworte sollen nie, andere Strafen nur ausnahmsweise nötig werden. Getragen wird die rechte Zucht von der Autorität der Schule. Leibesübungen und Spiele werden von V. warm empfohlen; für sie müssen bedeckte Hallen hergestellt werden.

Unter den auf den Gymnasialkurs folgenden, freier zu betreibenden Studien stehen Logik und Naturwissenschaften voran; letztere werden von den Schriftstellern auf die Anschauung und den Verkehr mit der Natur gewiesen. Auch der Geschichte stellt er eine andere Aufgabe als gewöhnlich: vor den Haupt- und Staatsaktionen will er die res togatae (d. h. ungefähr die Kulturgeschichte) bevorzugt sehen; aus diesem Studium kann der Staatsmann die Weltklugheit (prudentia) gewinnen. In letzter Linie schwebt Vives der Gedanke einer sittlich-religiösen Reform der Gesellschaft durch die Erziehung vor, welche durch eine Körperschaft geübt wird, der die Erziehung der leitenden Klassen übertragen ist. Vives hat unmittelbar Einfluſs ausgeübt auf die pädagogische Theorie der Schulen; in wie weit dies auch für Sturm u. a. gilt, ist erst durch Spezialuntersuchungen zu erweisen; einstweilen scheint es, daſs gewisse in der Zeit liegende Gedanken sich gleichmäſsig bei fast allen Theoretikern und Praktikern der Zeit finden, ohne daſs sich ein Eigentumsrecht des einen oder des anderen an ihnen nachweisen läſst[1]).

Das Concil von Trient gab der katholischen Kirche wieder die straffe Zusammenfassung, welche ihr im Laufe des 13.—16. Jahrhunderts abhanden gekommen war; dies war notwendig zum Kampfe gegen den Protestantismus. Auch das Schulwesen wurde berücksichtigt und den Pfarrern der Jugendunterricht ans Herz gelegt, den Bischöfen für die Heranbildung von Klerikern die Einrichtung von Knaben-Seminarien empfohlen. Zugleich läſst sich nicht verkennen, daſs schon der Selbsterhaltungstrieb diesen Anordnungen nachdrücklichere Durchführung sicherte, als dies sonst meist der Fall war; die Schulordnung des Herzogs Albrecht V. von Bayern ist eine der verständigeren dieser Zeit (1564). Aber irgend welche prinzipielle Bedeutung

---

[1]) Was Lange a. a. O. S. 808 ff. darüber vorbringt, ist nachweislich unrichtig, da er den Zusammenhang Sturms mit den Deventer-Münsterschen Schulmännern nicht gekannt, sondern einfach Kückelhahn nachgeschrieben hat.

hat diese Thätigkeit nicht zu erlangen vermocht. Man kann vielmehr sagen, dafs die gesamte Thätigkeit der katholischen Kirche für das höhere Schulwesen sich zusammenfafste in dem Schulwesen der Jesuiten, die auch meist die Leitung der Knaben- und Priesterseminarien übernahmen [1]).

Die Gesellschaft Jesu ist 1540 vom Papste bestätigt worden; einer ihrer Zwecke war, durch Wissenschaft und Erziehung die kirchliche Einheit wiederherzustellen, den Protestantismus zu vernichten und die Weltherrschaft der Kirche und des Papsttums zu befestigen. Die Reformation hatte gezeigt, wohin es führte, wenn man den Humanismus in der Kirche Einflufs gewinnen liefs; ihn unschädlich zu machen, war die Hauptaufgabe des Ordens. Natürlich galt dies in erster Linie für die Ordensglieder; ihre Erziehung und in weiterem Kreise die des katholischen Klerus überhaupt mufste vor jeder gefährlichen Ansteckung behütet werden, wenn sie imstande sein sollten, die heranwachsenden Geschlechter der leitenden Stände zu erziehen. Die Jesuiten waren klug genug, einzusehen, dafs es zu jenen Zeiten die Hauptsache war, sich ihrer zu versichern; darum hat sich ihre Thätigkeit erst den Massen zugewandt, als durch die französische Revolution die Demokratisierung der Gesellschaft veranlafst wurde [2]). Aber die Bildung der leitenden Stände gelangte in den romanischen Ländern rasch gänzlich in ihre Hand; in Deutschland und Österreich breiteten sich die Jesuitenschulen ebenfalls unwiderstehlich aus, und die Bildung des katholischen Klerus, des katholischen Adels und der katholischen Fürsten lag hier am Ende des 16. Jahrhunderts fast

[1]) Cornova, Die Jesuiten als Gymnasiallehrer. Prag 1804. — Weicker, Das Schulwesen der Jesuiten nach den Ordensgesetzen. Halle 1863. — Zirngiebl, Studien über das Institut der Gesellschaft Jesu mit bes. Berücksichtigung d. pädag. Wirksamkeit d. Ord. in Deutschland. Leipzig 1870. — Wagenmann, Jesuiten in Schmids Encykl., 2. Aufl. 3, 793—852, mit Litteraturangaben. — Kelle, Die Jesuitengymn. in Österreich v. Anfang des vor. Jahrh. bis auf die Gegenwart. München 1873. — P. Rupert Ebner S. J., Betrachtung der Schrift des Herrn Dr. Joh. Kelle, Die Jesuitengymn. in Österreich. Linz 1874. 1875. — Kelle, Die Jesuitengymnasien in Österreich. München 1876. — Compayré, Hist. crit. 1⁴, 162—206. — Eine reiche Litteratursammlung giebt Pachtler in Monum. Germ. Paed. 2, XLIV ff.

[2]) Noch 1769 erhob das geistliche Ratskollegium in München gegen die Jesuiten die Klage: „dafs sie die (niederen) Schulen so arg verwahrlosten“.

ganz in der Hand des Ordens[1]); er hat die Gegenreformation veranlafst.

Die älteste Organisation des jesuitischen Unterrichts ist in den Grundgesetzen (Constitutiones)[2]) enthalten, die noch von Loyola um 1540 begonnen, aber erst von den Päpsten Julius III., Paul IV. und Pius V. genehmigt wurden. Das eigentliche Organisationsstatut, die jesuitische Schulordnung, enthält die ratio et institutio studiorum, welche 1599 von dem 5. Ordensgeneral Aquaviva auf Grund der gemachten Erfahrungen publiziert wurde; ihr war bereits 1586 eine erste Redaktion vorausgegangen, die aber nur als Manuskript zur Prüfung an die Provinziale und Rektoren versandt worden war. Sie ist ganz im Geiste ihrer Zeit verfafst, hat wahrscheinlich auch vorhandene Schulordnungen und Vives' Schriften benutzt und ist mit zahlreichen, aber die Grundlagen nicht ändernden Nachträgen (v. 1832) noch heute giltig[3]).

Die Lehrer der Jesuitenschulen gehören dem Orden an, die oberste Leitung hat der General in Rom; ihm steht es frei, „seine Untergebenen ohne vorhergehende Prüfung über die Lehrfähigkeit zu Direktoren, Rektoren, Präfekten und Professoren zu ernennen, sie von ihrem Amte zu entfernen etc.". Das Ordensgebiet ist in Provinzen geteilt, an deren Spitze Provinziale stehen, denen die Vorsteher der einzelnen Ordenshäuser unmittelbar untergeben sind. Der Provinzial führt die Aufsicht über die Schulen und hat sie jährlich zu visitieren. Die Leitung einer Schule oder eines Kollegiums hat der Rektor, der am Unterrichte sich nicht beteiligt: er wird immer nur auf drei Jahre ernannt und hat dem Provinzial eingehende Berichte über die ihm anvertraute Schule einzureichen. Die Aufsicht über das Lehrverfahren führen die praefecti studiorum, deren es an gröfseren Schulen zwei, an kleineren einen giebt. Alle Niederlassungen von Ordensmitgliedern in gröfserer Zahl heifsen Kollegien; in

---

[1]) Paulsen a. a. O. S. 281; derselbe giebt S. 266 ff. eine Darstellung der Ausbreitung; s. auch Wagenmann a. a. O. S. 798.

[2]) Dieselben sind von P. Pachtler herausgegeben und bilden Bd. 2 der Mon. Germ. Paed. Berlin 1887. Erst wenn die folgenden Bände erschienen sind, wird aktenmäfsiges Material in leicht zugänglicher Weise vorhanden sein.

[3]) Pachtler giebt im 2. Bande alle drei Redaktionen der ratio studiorum (Bd. V der Mon. Germ. Paed.). Berlin 1887.

der Regel ist mit ihnen eine Lehranstalt verbunden. Ein Kollegium erster Klasse soll mindestens 20, eines zweiter mindestens 30, eines dritter Klasse oder eine Universität mindestens 70 Lehrer etc. besitzen. Die Schüler sind entweder solche, die in den Orden einzutreten bestimmt sind, oder Zöglinge, d. h. ein Kostgeld bezahlende Pensionäre, oder endlich Externe, d. h. Schüler aus der Stadt.

Die Lehrer sind, wie gesagt, alle Jesuiten, und jeder Jesuit mufs eine Zeitlang lehren. Er macht zuerst den Gymnasialkursus im Kollegium durch, kommt dann in ein Novizenhaus und bereitet sich hier auf den geistlichen Beruf vor — doch ohne wissenschaftliche Beschäftigung — studiert nachher 2—3 Jahre Litteratur, Rhetorik und Philosophie und wird nun Lehrer, indem er eine Klasse von unten nach oben in der Regel 4 Jahre durchführt, dann studiert er 4 Jahre Theologie. Ob er später wieder in das Lehramt zurückkehrt, hängt von seiner Befähigung und dem Willen der Oberen ab. Dem Orden erwuchs auf diese Weise die Möglichkeit, den Unterrichtseinrichtungen grofse Stetigkeit zu verleihen, aber auch als tüchtig erkannte Lehrkräfte stets zur Verwendung zu haben. Diese lebten ohne alle materiellen Sorgen blofs ihrem Berufe, und an allen Ordensschulen liefs sich ein übereinstimmendes Arbeiten und Lehren erzielen. Besonders für den neusprachlichen Unterricht konnten überall Lehrer gewonnen werden, welche in ihrer Muttersprache unterrichteten. Da in einer Klasse nur ein Lehrer thätig war, so konnte dieser auf die Schüler einen gröfseren Einflufs gewinnen und sie sehr genau kennen lernen, auch eine Konzentration in seiner Person durchführen. In der That scheint aber nach dieser Seite hin wenig geschehen zu sein. Gewöhnlich führte ein Lehrer durch 4 ev. 5 Jahreskurse eine und dieselbe Klasse; natürlich mufste sich auch hier der Erfahrungssatz bewähren, dafs auch der beste Lehrer sich bei jugendlichen Schülern schnell verbraucht, und doch waren es nicht lauter gute Lehrer. Die Auswahl geschah auch nicht mit der nötigen Kenntnis, sondern die Fähigkeit, eine Komödie oder sonstige theatralische Aufführung zu verfassen und aufzuführen, war häufig der Prüfstein der Lehrerbildung[1]. Auch liefs die stetige Unterbrechung keine eigentlich wissenschaftliche Vertiefung bei den Lehrern auf-

[1] Kelle a. a. O. S. 28. 63. 70. 138 ff.

kommen[1]), und die Unsicherheit, ob der einzelne wieder im Lehrberufe Verwendung fand, konnte ebenfalls nicht förderlich sein; endlich konnte es unmöglich das Richtige sein, Lehrer zu verwenden, die in dem Unterrichte nur eine Etappe ihrer Vorbereitungsstudien für den höheren Beruf der Jesuiten erkannten. Das sah man auch ein, als man in den dreifsiger Jahren des 18. Jahrhunderts die sog. repetitio humaniorum, eine Art von Kursus in der Gymnasialpädagogik für 18—20jährige Repetenten einrichtete, der aber keinen besonderen Erfolg hatte.

Nach der Ratio zerfallen die jesuitischen Lehranstalten in niedere und in höhere Schulen (studia inferiora und superiora). Die ersteren, das eigentliche Gymnasium, enthalten, wie die protestantischen Schulen, 5 Klassen, welche die Namen Rudimenta, Grammatica, Syntaxis, Humanitas und Rhetorica führen; bisweilen wird noch für Anfänger eine 6. Klasse, Principia, angefügt. In der Rhetorica bleibt der Schüler in der Regel 2 Jahre. Der Unterricht ist unentgeltlich; doch werden Geschenke angenommen. Hauptgegenstand ist natürlich ebenfalls Latein, das für die Jesuiten nicht blofs als Kultussprache der Kirche und Geheimsprache gegenüber den Ungebildeten, sondern vor allem als Universalsprache der allen Nationen entnommenen Ordensglieder und als Unterrichtssprache in allen Ländern von ganz besonderem Werte ist. Der ganze Unterricht ist auf Erwerbung der lateinischen Eloquenz angelegt und unterscheidet sich weder im Ziele noch in den Mitteln: lege, scribe, loquere von den protestantischen Schulen der Zeit[2]). Dem Inhalte wurde hier so wenig Rechnung getragen wie dort. Daraus aber den Jesuiten des 16. Jahrhunderts irgend seelenmörderische Absichten schuldgeben, heifst einfach das Schulwesen jener Zeit nicht kennen; denn mit dem gleichen Rechte könnte man so über Sturm und die meisten anderen Schulmänner dieser Zeit urteilen. Das Unterrichtsverfahren ist bis ins einzelnste geregelt, unterscheidet sich aber in den einzelnen Thätigkeiten — Vorlesen, Vorinterpretieren, Repetieren, Auswendiglernen, Abfragen durch Dekurionen, Vokabellernen, Schreiben, Versifikation — nicht von dem der protestantischen Schulen.

---

[1]) Wie mangelhaft die Bildung der Repetenten war, hat Kelle a. a. O. S. 25 ff. 71 ff. nachgewiesen.

[2]) Wie schlecht das Latein allmählich wurde, weist Kelle a. a. O. S. 156 ff. nach.

Wohl aber zeigt das Verfahren bei der Schriftstellerbehandlung konsequent durchgeführte psychologische Grundsätze. Die Forderung der aufeinanderfolgenden Thätigkeiten argumentum (Inhaltsangabe), explanatio (sprachliche Analyse), rhetorica (Erarbeitung stilistisch-grammatischer Wahrheiten), eruditio (Behandlung der Realien), latinitas (Bildung des lateinischen Ausdruckes durch Übung und Anwendung) verrät eine klarere methodische Auffassung der Unterrichtsaufgaben, als dies manchfach damals der Fall war. Cicero in Auswahl bildet die Hauptlektüre, da nach ihm der Stil gebildet wird; daneben erscheinen Caesar, Sallust, Livius, Curtius, Ovid, Vergil, Chrestomathieen der Lyriker und Elegiker; die sittlich anstöſsigen Stellen waren in den Klassikerausgaben getilgt; nicht ungeschickt bearbeitete Vokabelbücher, Grammatiken und namentlich Stilistiken wurden im Unterrichte durchgenommen.

Das Griechische wurde zwar schon in der Klasse Rudimenta begonnen, aber nur mit einer Viertelstunde täglich, und gelangte nicht einmal so weit wie in den protestantischen Schulen, obgleich nach den Lehrplänen auch Xenophon, Demosthenes, Thukydides, Plato, Aristoteles, die Ilias u. s. w., sogar Pindar gelesen werden. Natürlich sah es damit aus, wie in den protestantischen Schulen, d. h. besten Falls wurden einzelne Stücke daraus von dem Lehrer lateinisch behandelt. Neben diesen beiden Unterrichtsfächern wurde noch Religionsunterricht einmal wöchentlich erteilt, der sich im wesentlichen auf den Katechismus des P. Canisius und die Evangelien beschränkte; ganz im Sinne der alten Kirche sollte der gesamte Unterricht von religiösem Geiste getragen und von Andachtsübungen begleitet sein. Bezüglich der übrigen Lehrgegenstände wurde es gerade so gehalten, wie in der Schule Sturms, d. h. manches stand auf dem Papier, vor lauter Lateinisch kam man aber nicht dazu. Auch der jesuitische Lehrplan setzte die Erwerbung von Realkenntnissen voraus, man begriff letztere unter der Bezeichnung Erudition. Es mag dabei nicht viel herausgekommen sein, so wenig im ganzen wie an den protestantischen Schulen; aber das muſs man den Jesuiten zugeben, daſs sie jedenfalls die Erwerbung dieser Kenntnisse richtiger angegriffen haben, als die protestantischen Schulmänner; denn sie bedienten sich hierzu der Anschauung und des Interesses, indem sie z. B. die Geschichte an Münzen lehrten uud allerlei Sammlungen anlegten und im Unterrichte benutzten. Und wenn bei dieser

Gelegenheit die Arithmetik in die Schlufswochen der fünf unteren Jahreskurse geschoben wird, so mag dies immerhin noch mehr gewesen sein, als in Sturms Schule für diesen Gegenstand erübrigt wurde.

Also bei der Gründung der Schulen im 16. Jahrhundert liegt durchaus kein Grund vor, über die Jesuitenschulen auf dem Gebiete der Lehre nachteiliger zu urteilen als über die protestantischen Schulen, denen sie, wie sich nachher zeigen wird, in manchen wesentlichen Einrichtungen voran waren. Das Schlimme ist, dafs sie, wie Kelle nachgewiesen hat, auf diesem Standpunkte auch im 18. Jahrhundert noch standen und zum Teil im 19. noch stehen, und dafs auch die Leistungsfähigkeit der Anstalten im vorigen Jahrhundert nach den eigenen Zeugnissen der Generale und Provinziale geringer wurde[1]). In den protestantischen Schulen änderten sich im Laufe des 18. und vollends im Laufe des 19. Jahrhunderts die Betreibung und die Aufgabe des lateinischen Unterrichtes vollständig, in den Jesuitenschulen nur insoweit, als der Wettbewerb mit den staatlichen Anstalten erforderte. Bezeichnend ist dafür, dafs noch im 19. Jahrhundert die von der Ratio approbierte lateinische Grammatik von Emmanuel Alvarez im Gebrauche ist, bezw. durch Umarbeitung noch verschlechtert wurde. Pikante Proben von der Latinität und dem Deutschen dieses Buches sowie überhaupt Curiosa philologischer Schriftstellerei aus einer lateinischen Grammatik von 1844 und aus einer griechischen von 1850 finden sich in der Schrift: Die Gymnasien Österreichs und die Jesuiten S. 55 ff. und in N. Jahrb. für Philologie und Pädagogik 77 (1858), 138 ff. Bezüglich des griechischen Unterrichts wurden die Vorschriften der Ratio in früheren Jahrhunderten nie durchgeführt; die eingeführten Chrestomathieen enthielten noch im 18. Jahrhundert nur Bruchstücke aus Isokrates; gelesen wurde aber thatsächlich von dem wenigen, was in den Chrestomathieen stand, nichts[2]). Im Jahre 1735 befahl die österreichische Regierung, zwei halbe Stunden wöchentlich auf Griechisch zu verwenden; thatsächlich wurde nur eine halbe oder eine Viertelstunde wöchentlich darin unterrichtet. Als Grammatik wurden thatsächlich noch im Jahre 1868 die Institutiones linguae Graecae von Jak. Gretser benutzt, über die

---

[1]) Kelle a. a. O. S. 119 ff.

[2]) Beweise bei Kelle, Die Jesuitengymn. in Österreich 1876.

in den Neuen Jahrbüchern für Philologie und Pädagogik 77 (1858) S. 138 ff., von einem katholischen Schulmanne folgendes Urteil gefällt werden konnte: „Die Unwissenheit des Verfassers dieser Grammatik ist so bodenlos, dafs jeder Versuch, sie zu ermessen oder zu vergleichen, vergeblich ist; ein Gymnasiast, der im ersten Jahre der Beschäftigung mit dem Griechischen steht, kann, und wenn er der schlechteste ist, nicht soviel sprachlich Unmögliches phantasieren, als der Verfasser dieses Buches als bare Weisheit verkauft und, der Wahrheit sicher, selbst im Drucke hat fixieren lassen (ed. stereotypa). Wie mufs es mit dem philologischen Wissen eines Lehrerkollegiums stehen, das ein solches Buch zum Führer wählt!“ Seit 1756 sollte der deutschen Sprache im heil. römischen Reiche dieselbe Sorgfalt zugewandt werden wie der lateinischen und griechischen; man nahm dies bezüglich der letzteren wörtlich, denn der Unterricht taugte so wenig wie dort[1]). Den Lehrern ist das Lesen der deutschen Litteratur strenge untersagt[2]), und welche Ansichten noch heute bei den Vätern darüber bestehen, ist bei P. Rupert Ebner in der o. a. Schrift S. 297—306 zu lesen, wo unter anderen Merkwürdigkeiten zu finden ist, „dafs Wieland ein ewiger Schandfleck der deutschen Litteratur bleiben wird“, und „dafs Lessing der deutschen Poesie eine, wie es scheint, unheilbare Wunde geschlagen hat“ [3]). Aber auch Geschichte, auf die noch verhältnismäfsig am meisten Zeit verwandt wurde, Geographie und Mathematik fanden im vorigen Jahrhundert nur mangelhafte Berücksichtigung, wenn sich auch hier manches besserte[4]). Befriedigender stand es in den neueren Sprachen. In unserem Jahrhundert ist dies alles meist besser geworden, da der Orden infolge des Berechtigungswesens die Konkurrenz mit den öffentlichen Anstalten sonst nicht bestehen könnte; „der Not gehorchend, nicht dem eignen Trieb“ hat er diese Zugeständnisse an den modernen Geist machen müssen.

Die studia superiora umfassen einen zweijährigen philosophischen und einen vierjährigen theologischen Kursus. Die Musteranstalt für eine solche jesuitische Universität ist das Col-

---

[1]) Kelle a. a. O. S. 171 ff.
[2]) Kelle a. a. O. S. 43. 61. 178.
[3]) Kelle a. a. O. S. 45 f. 188 ff. 202 ff.
[4]) Siehe Paulsen a. a. O. S. 492 ff.

legium Romanum, welches die Aufgabe hat, deutsche Geistliche für Deutschland auszubilden, die in ihre Heimat geschickt werden, um hier „durch Beispiel, Predigt, Unterricht und Seelsorge Gottes Ehre zu fördern, das Gift der Ketzerei zu vernichten, den Glauben zu verteidigen und aufs neue zu pflanzen, wo er ausgerottet sei". Die Philosophie war nichts als scholastische Behandlung des Aristoteles.

Unzweifelhaft haben die Jesuiten in ihren Schulen eine Reihe sehr verständiger Einrichtungen getroffen, welche erst in neuerer Zeit zu rechter Anerkennung gelangt sind. Während die protestantischen Schulen eine nur durch ihre beschränkten Mittel erklärliche Gleichgültigkeit gegen die Einrichtung der Unterrichtsräume, der Lehrerwohnungen, der Spiel- und Erholungsplätze beweisen, haben die Jesuiten infolge ihrer grofsartigen Mittel hier geradezu Musterhaftes geleistet; ihre Schulgebäude sind gesundheitlich meist völlig vorwurfsfrei. Die Zahl der Lehrstunden ist niedrig, die Verteilung auf Vor- und Nachmittag durchaus zu billigen, die Ferien werden thatsächlich zu weit ausgedehnt[1]); die körperliche Erholung ist dabei nicht vergessen. Mit Sammlungen und Anschauungsmitteln sind ihre Schulen gut ausgestattet. Die genaue Regelung der Jahrespensen und ihre verständige Verteilung mufsten Überbürdung und Abspannung unmöglich machen, und ihr Sträuben gegen die Einführung einer encyklopädischen Bildung ist nicht so verwerflich, wie es gewöhnlich dargestellt wird; während man sonst auf Konzentration drängt, will man hier dieselben Versuche nicht anerkennen. Man wirft ihnen zu starke Betonung der Gedächtnisarbeit vor; aber war denn diese in den protestantischen Schulen geringer? Dasselbe gilt von der Erziehung zur Selbstthätigkeit. Für das 16. und einen Teil des 17. Jahrhunderts sind die in dieser Richtung liegenden Ausstellungen gegen alle Schulen zu erheben. Auch hier ist der Vorwurf erst seit dem 18. Jahrhundert begründet; aber es lag eben nicht in der Absicht des Ordens, zur Förderung der wissenschaftlichen Erkenntnis durch seinen Gymnasialunterricht beizutragen. Und doch verfahren die alten englischen Gymnasien noch heute im wesentlichen ähnlich, nur dafs hier die Ausschliefslichkeit der katholischen Anschauung nicht zur Geltung kommt. In der eigentlichen Zucht sind die Jesuiten ebenfalls weit verständiger

[1]) Kelle a. a. O. S. 230 f.

als die protestantischen Schulen. Mögen ihre Beweggründe sein, welche sie wollen; jedenfalls gebührt ihnen die Anerkennung, zuerst eine milde und humane Behandlung der Schüler verwirklicht[1]) und an die Stelle des Stockes ein Vertrauensverhältnis zwischen Schülern und Lehrern gesetzt zu haben; auch suchten sie durch individualisierende Behandlung und ausreichende Beaufsichtigung Vergehen lieber zu verhüten. Als Grundsatz für die Anwendung von Strafen gilt, dafs sie möglichst der Natur des Vergehens angepafst werden und stets den Zweck der Besserung des Schülers im Auge behalten. Thöricht ist es, geschlechtliche Sünden dem jesuitischen Lehrsysteme aufbürden zu wollen; diese fehlen nirgends, wo junge Leute in gröfserer Zahl vereinigt sind; vielleicht haben sie sich infolge der guten Ernährung, sowie des Umstandes, dafs viele Söhne vornehmer Familien in den Kollegien sich befanden, etwas häufiger geltend gemacht, als es sonst geschieht. Auf Feinheit des Benehmens, gute Manieren, Gewandtheit im geselligen Verkehr haben die Jesuiten mehr Gewicht gelegt, als wir dies von irgend einer protestantischen Schule wissen; ohne diese Rücksichtnahme hätten sie sich schwerlich der Erziehung der gesamten höheren Gesellschaft in den katholischen Ländern bemächtigen können. Scenische Aufführungen dienten hauptsächlich dieser Seite der Erziehung; zu diesem Zwecke wurden Schuldramen von jungen Lehrern bearbeitet. Dafs der Ehrgeiz als ein Erziehungsmittel verwendet wird, ist an und für sich nicht tadelnswert; denn zu allen Zeiten ist der Wunsch, andere zu übertreffen und sich ausgezeichnet zu sehen, der mächtigste Reiz zu intellektuellen Anstrengungen, und keine Schule hat darauf verzichtet, diesen natürlichen Trieb in ihren Dienst zu stellen. Sicherlich haben die Jesuiten in der Absicht, ihre Erziehungserfolge allgemein sichtbar und für ihre Erziehungsanstalten Propaganda zu machen, in der Anwendung des Certierens im Unterrichte, in der Erwählung von Magistraten, in öffentlichen Prüfungen und Preisverteilungen, kurz in der Entwicklung des Ehrgeizes, der nach Auszeichnung ringt und Eifersucht, Überhebung und Neid im Gefolge hat, mehr gethan, als dem stillen Wirken der Schule und der sittlichen Charakterbildung zuträglich ist. Aber es ist doch schwer zu entscheiden, wieviel

---

[1]) Dafs es natürlich auch hier zahlreiche Ausnahmen gab und allmählich ein Mifsbrauch der Prügelstrafe eintrat, siehe Kelle a. a. O. S. 290 ff.

dazu der Charakter der Romanen beigetragen hat, unter denen sich diese Einrichtungen vorwiegend entwickelten, und welche auch ohne Jesuiten stets zu derartigen Äufserlichkeiten und zu solcher Stachelung der Ämulation Neigung haben. Im protestantischen England sind gerade unter dem Teile der Bevölkerung, in welchem das normannische Blut stärker vertreten ist, in den „oberen Zehntausend" genau dieselben Erscheinungen zu Tage getreten. Die in demselben Zusammenhange geübte Anzeige z. B. eines Schülers, der nicht lateinisch sprach, durch einen andern findet sich auch in den protestantischen Schulen; den Jesuiten fällt nur die Ausartung zur Last[1]). Freier Entwicklung der Individualität mochten sich bei der Erziehung in Internaten und bei der mechanisierenden Unterrichtsweise gröfsere Hindernisse entgegenstellen, als an offenen Lehranstalten; dafs sie nicht gänzlich zu verhindern war, haben bekannte Beispiele zur Genüge bewiesen. Dafs der Unterricht und die Erziehung endlich als Hauptzweck die Befestigung in der Rechtgläubigkeit, ein frommes Leben und politischen Einflufs durch Beherrschung der höheren Stände anstrebten, kann man einem Orden nicht verübeln, der diese Aufgaben offen ausspricht und dazu von dem Papste bestimmt und von seiner Bestimmung, das auserwählte Rüstzeug Gottes zur Rettung und Reinigung seiner Kirche zu sein, überzeugt war. Wieviel Heuchelei, Scheinwesen und Unsittlichkeit dabei unterlief[2]), ist hier so wenig festzustellen, wie bei einzelnen protestantischen Richtungen; das sind Momente, welche durch höhere, weitere und mächtigere Strömungen bestimmt werden und auch in einem anderen Zusammenhange zu beurteilen sind[3]). Denn sie treten meist nur da hervor, wo es sich um die Erziehung der Ordensmitglieder handelt, und wo die völlige Selbstüberwindung, die vollkommene Freiheit von Leidenschaft, „der Gehorsam des Leichnams" angewöhnt und anerzogen werden soll. Die politische und kirchliche Geschichte unseres Volkes kann es nur beklagen, dafs die jesuitische Erziehung solchen Einflufs gewann, aber dieser Umstand darf nicht das Urteil über den schultechnischen Wert für *ihre* Zeit beeinflussen. (Vgl. S. 125.)

---

[1]) Kelle a. a. O. S. 183 ff.
[2]) Kelle a. a. O. S. 225 ff.
[3]) Siehe diese Anklagen bei Wagenmann a. a. O. S. 833 ff.

§ 15. Neue Strömungen. Naturwissenschaft. Kritische Philosophie. Kirchliche Orthodoxie. Nationales Bewufstsein. Psychologie.

Gegen dieses humanistische Schulwesen erhebt sich am Anfange des 17. Jahrhunderts eine immer mehr erstarkende Opposition. Erasmus, Melanchthon, selbst Luther hatten das Studium der Realien (Geschichte, Mathematik, Astronomie, Physik, Geographie) empfohlen; aber sie hatten dies nur so verstanden, dafs es auf den Inhalt der Klassiker begründet und wie aus demselben abgeleitet, so zu ihrem Verständnis verwertet werden solle. Vives hatte bereits die Beobachtung der Natur verlangt, aber er hatte doch nicht die naturwissenschaftliche Methode klar hingestellt und in ihrer Bedeutung für die Wissenschaft erkannt. In seinem Geiste bekämpfte **Pierre de la Ramée** (Petrus Ramus)[1]) (1515—1572) die Scholastik in Paris, indem er die Autorität des Aristoteles, Cicero und Quintilian angriff, und seine pädagogischen Grundsätze sind im wesentlichen die seines Meisters. Seine Lebensaufgabe erkannte er in der Befreiung der Wissenschaft aus den scholastischen Fesseln und in dem Bestreben, ihre Errungenschaften hauptsächlich den Bedürfnissen des höheren Unterrichts nützlich zu machen. In diesem Sinne hielt er humanistische Vorlesungen über die Klassiker des Altertums, und in derselben Richtung lag seine Neubearbeitung der Logik. Über Vives ist er nur in seiner Dialektik (1555) hinausgekommen; dagegen stellten seine lateinische (1559), griechische (1560) und französische Grammatik (1562) einen Fortschritt dar, da sie durch Einfachheit, Klarheit und inneren Zusammenhang ausgezeichnet sind: sein leitender Grundsatz bei der Bearbeitung war, möglichst wenige Regeln zu geben, aber sobald als möglich recht häufige Anwendung zu veranlassen. Er selbst bezeichnet die Anwendung der sokratischen Lehrweise als sein Hauptverdienst. Seine Bearbeitung der Dialektik, in der auch die psychologische Grundlage berücksichtigt ist, fand auch in Deutschland zahlreiche Anhänger. Die Vorschläge für die Reform der Universitäten suchten den mittelalterlichen Charakter in vielen Beziehungen zu be-

---

[1]) Hauptwerk: Ch. Waddington-Kastus, Ramus, sa vie, ses écrits et ses opinions. Paris 1855. — Renan, Études sur R. in Questions contemporaines. — Compayré, Hist. crit. 1^4, 129 ff. — H. Kämmel in Schmids Encykl., 2. Aufl. 6, 594 ff.

seitigen. Für die Pädagogik wurden seine Forderungen, in der Artistenfakultät einen Lehrstuhl für Mathematik — er hat über diese Wissenschaft epochemachende Arbeiten veröffentlicht — und Physik zu errichten — er stiftete die Mittel, um am Collège de France für diese Fächer einen gut dotierten und meist gut besetzten Lehrstuhl zu erhalten — und in der medizinischen Fakultät Botanik, Anatomie und Pharmacie mit praktischen Übungen auszustatten, folgenreich. Aber nicht sein geringstes Verdienst war das Streben, an die Stelle des Lateinischen auch in der Wissenschaft das Französische zu setzen. Sein jüngerer Zeitgenosse **Francis Bacon of Verulam**[1]) wollte in seinem grofsen Werke „Instauratio magna“ die Wissenschaft auf neuen Grundlagen aufbauen und ihr neue Ziele erschliefsen. Sie hat nach ihm die Aufgabe, die Bedürfnisse des Lebens zu befriedigen, seine Annehmlichkeiten zu erhöhen und die Herrschaft und die Macht des Menschen über die Dinge zu steigern. Dieses Ziel wird erreicht durch unbefangene und methodische Naturerkenntnis; zu dieser ist erforderlich, dafs der Geist sich über die Mittel der Erkenntnis klar werde, dafs er sich an die Erfahrung wende, den Stoff des Wissens von der Wahrnehmung empfange und von den Einzelsätzen streng methodisch zu den allgemeinen aufsteige. Erst müssen die Thatsachen durch Beobachtung und Experiment festgestellt und zusammengeordnet werden, dann geht man zur Ursache und schliefslich zum Gesetze fort. Indem B. so die strengwissenschaftliche Induktion begründete, wollte er die Deduktion nicht für überflüssig erklären, sondern vom Axiom aus soll immer wieder der Weg zu neuen Experimenten und Erfindungen gemacht werden. Und während Bacon für seine Gedanken in den hohen englischen Kreisen Propaganda machte, so dafs Wage, Schmelztiegel und Laboratorium bald zu den Erfordernissen des Gentleman gehörten, begründeten Copernicus und Keppler in Deutschland die moderne Astronomie und Kosmologie, Galilei und Guerike die moderne Physik, Descartes die mechanische Naturerklärung, Newton die Differentialrechnung und die Gravitationsgesetze, Versalius die Anatomie, Harvey die Physiologie. — Was war aus den Realien der alten Autoren auf dem Gebiete der Naturwissenschaften geworden? Schätzbares

---

[1]) Hauptwerk: Kuno Fischer, Franz Baco von Verulam. Leipzig 1856. — Macaulay, Essays, S. 243—288.

Material für den Gelehrten, der an ihrem halben Wissen und an ihrem Nichtwissen Studien über das menschliche Irren machen konnte. Die Grundlage des naturwissenschaftlichen Wissens konnten sie nicht mehr sein; dieses konnte nur in der Beobachtung und dem Versuche seine Quellen anerkennen. So wurde von dieser Seite eine Bresche in die Überlieferungen des Humanismus gelegt.

In anderer Weise geschah es durch die kritische Philosophie. Kein Denker hat auf die Menschen des 17. Jahrhunderts solchen Einfluſs geübt als Descartes[1]) (1596—1650), der Begründer der rationalistischen Entwicklung der neueren Philosophie. Durch die Vergleichung der verschiedenen Sitten und Anschauungen verschiedener Völker und durch die Erkenntnis des weiten Abstandes aller Demonstrationen in der Philosophie und anderen Wissenszweigen von der mathematischen Gewiſsheit kam er zum Zweifel an der Wahrheit aller überlieferten Sätze und faſste den Entschluſs, durch eigenes voraussetzungsloses Denken zu gesicherten Überzeugungen zu gelangen. Von seinen Schriften kommt für die Pädagogik allein in Betracht: der Discours de la méthode, dessen erster Abschnitt „considérations touchant les sciences“ geradezu ein Kapitel Pädagogik enthält. Er erzählt hier, wie ihn in seiner Jugend alle Wissenschaften auſser der Mathematik unbefriedigt gelassen haben. Dabei entwickelt er in meisterhafter Weise die psychologische Bedeutung des Natursinns, der Geschichte, des Lesens im Jugendunterrichte. Den Wert der alten Sprachen erkennt er nur insoweit an, als sie das Verständnis der alten Litteratur erschlieſsen; dagegen bestreitet er ihre Brauchbarkeit für die geistige Entwicklung. Ja sie bringen eine neue Gefahr mit sich, eine Scholastik der Worte und der Rhetorik, welche die des logischen Schlieſsens ersetzen soll; bei aller Beredsamkeit hat aber nur der Gedanke Wert, nicht der Ausdruck. Nicht minder wichtig wurde die ebenfalls in dieser Schrift aufgestellte Ansicht von der geistigen Gleichheit der Menschen, von ihrer allgemeinen Fähigkeit zu lernen und zu begreifen; die Einsicht der Einzelnen unterscheidet sich nur durch die Methode, der sie folgen; damit werden Erziehung und Kultur für den Unterschied der Individuen verantwortlich gemacht, aber damit wird auch das Recht aller Individuen auf Unterricht aus-

[1]) Ant. Koch, Die Psychologie Descartes'. München 1881. — P. Natorp, Descartes' Erkenntnistheorie. Marburg 1882.

gesprochen. Gleich Bacon beansprucht auch Descartes, dafs bei dem Studium die persönliche Freiheit geachtet werden müsse; der Individualität soll im weitesten Sinne ihr Recht auf freie Entwicklung gewahrt werden. Endlich wird der methodische Gang alles Lernens klar in der Forderung ausgesprochen: Überall vom Bekannten zum Unbekannten, vom Leichteren zum Schwereren. Darin ist eigentlich schon die weitere Forderung enthalten, dafs man den kindlichen Geist zuerst mit Thatsachen und Realkenntnissen versehen müsse, ehe man ihn an die abstrakten Künste der Rhetorik und Lyrik heranführe. Denn überall kommt es auf das Verständnis an, und nichts ist wertloser als Begriffe ohne Inhalt, die eben gedächtnismäfsig gelernt, aber nicht verstanden werden.

Ganz verschieden war die Denkweise, welche die **protestantische Orthodoxie** ebenfalls zum Kampfe gegen das Bestehende führte. Die Reformatoren waren dem humanistischen Zeitalter zu nahe gestanden, um sich seinen Wirkungen entziehen zu können, und im Kampfe gegen die alte Kirche war ja gerade die „Wissenschaft“ die Bundesgenossin gegen die „Barbarei“ geworden; Melanchthon war ganz in humanistischen Traditionen erwachsen. Als die lutherische Orthodoxie erstarkte, trat der Gegensatz gegen das Heidentum, welcher nie ganz verschwunden war, offener zu Tage. Man konnte zwar das Sprachenstudium nicht von Schulen und Universitäten verbannen; aber wenn Melanchthon gemeint hatte, man müsse die alten Schriftsteller um ihres Inhaltes willen lesen, so schlug die lutherische Orthodoxie in bewufstem Gegensatze die Bahn ein, dafs, wie an den Jesuitenschulen, das Lateinische nur als Gelehrtensprache und nur um seiner verstandesbildenden, syntaktisch-rhetorisch-dialektischen Elemente willen zu betreiben sei und das Griechische nur der Lektüre des Neuen Testamentes zu dienen habe: es war die äufserste Übertreibung des Sturmschen Vermächtnisses. So wurde der Humanismus seiner besten Wirkung beraubt und ein rein formalistischer oder lediglich äufseren sprachlichen Zwecken dienender Betrieb des altklassischen Unterrichts durchgeführt. Wie die protestantische Theologie selbst Scholastik wird, so wird der Unterricht wieder auf die mittelalterliche Stufe zurückgeschraubt.

Am gefährlichsten aber war der humanistischen Erbschaft die **Entfaltung nationaler Eigenart.** Vor Luther hatte es keine

deutsche Sprache gegeben, welche ein über die Dialekte hinausreichendes Mittel allgemeiner Verständigung für Süd und Nord, Ost und West unseres Vaterlandes hätte bieten, in der sich die Einheit des geistigen Lebens hätte entfalten und ausdrücken können, sondern wenn der Schwabe sich dem Niederdeutschen, der Elsässer sich dem Sachsen verständlich machen wollte, mufste er die lateinische Sprache gebrauchen: Brants Narrenschiff wurde erst in der lateinischen Bearbeitung allgemein lesbar. In Wittenberg schuf man (1526) die ersten Schulbücher für die deutschen Schulen; für den deutschen Sprachunterricht schrieben Joh. Kollross (1529), Fabian Frangk und Valentin Ickelsamer (1531) ihre Anweisungen durchaus im Anschlufs an Luthers Sprache[1]). Um 1590 ist die lutherische Bibelsprache durch die Bibelübersetzung, die Predigt und das Kirchenlied ziemlich allgemein durchgedrungen, — „die Landschaften, in denen die Predigt des Evangeliums nicht aufkam, blieben für lange Zeit abgeschnitten von der grofsen Entwicklung unseres geistigen Lebens und unserer Litteratur“ —, 1612 schlug Ratichius dem Reichstage in Frankfurt vor, durch Einrichtung deutscher Schulen „eine eintrechtige Sprache“, die hochdeutsche im Reiche einzuführen, und 12 Jahre später schrieb Opitz sein Büchlein von der deutschen Poeterei: die deutsche Poesie und Prosa suchte sich aus der humanistischen Überlieferung zu befreien und die deutsche Sprache in Deutschland zu ihrem Rechte zu bringen. An den Fürstenhöfen wird die „fruchtbringende Gesellschaft“ verbreitet, welche die Forderung der Sprachreinheit aufstellte; die modernen Sprachen, Französisch, Italienisch, Spanisch, fingen an, das Lateinische zu verdrängen. Schon die württembergische Schulordnung von 1559 stiftet eine Reihe von Stipendien, um junge Herren vom Adel zur Erlernung fremder Sprache und fremden Brauchs ins Ausland auf mehrere Jahre zu senden. Seit 1572 gab es an der Universität Wittenberg einen Professor der französischen Litteratur, und an dem 1618 in Köthen eingerichteten Ratichianischen Lehrerseminar wurde ein französischer Kursus abgehalten. Freilich machte manchem dieser Ansätze der dreifsigjährige Krieg ein Ende. Allein die deutsche Dichtung löste sich

---

[1]) Siehe Engelien, Gesch. d. deutschen sprachl. Unterr. in Kehrs Gesch. d. Method. Gotha 1887, 3, 51 ff. — u. eb. 4, 1 ff. die Sammlung von Quellenschriften durch Joh. Müller.

doch von der bestehenden einheimischen Poesie los und wurde eine Poesie für gelehrte und vornehme Herren; die Dichter setzten in deutscher Sprache fort, was sie bisher lateinisch getrieben: „ihr Verdienst blieb nur die Reinigung der Metrik und die Aneignung des poetischen Stiles der Renaissance."

Auch in der Auffassung der Erziehungs- und Unterrichtsthätigkeit macht sich ein neues Moment mit Nachdruck geltend, die neuere **Psychologie.** Schon Quintilian und seine Vorgänger haben die Bedeutung der Psychologie nicht verkannt, und die mittelalterlichen Schulen konnten ohne sie auch nicht bestehen. Aber ein klares Bewufstsein davon, dafs der Unterrichtsstoff mit Hilfe der empirischen Psychologie festgestellt und in Auswahl, Ausdehnung und Verwendung bestimmt werden müsse, um dem jungen Menschen eine allseitige geistige Ausbildung zu verschaffen, oder dafs man erforschen müsse, wie die den Unterrichtsobjekten innewohnenden eigentümlichen Gesetze auf den zu bildenden Geist wirken, und das Bestreben, mit Hilfe dieser Faktoren eine rationelle Lehrmethode herauszuarbeiten, findet sich meines Wissens vor Ratichius und den Verfassern des Giefsener Berichtes, vor Montaigne, Descartes und Locke nicht.

Keiner dieser Einflüsse hat die lateinische Bildung im 17. Jahrhundert aus Universitäten und Schulen völlig verdrängt oder selbst zu nennenswerter Einbufse gezwungen. Aber sie alle zusammen liefern die Momente, aus denen am Anfange des 18. Jahrhunderts neue Ideen in Schule und Universität entstehen. Unter den nichtdeutschen Theoretikern dieser Übergangszeit haben ein Franzose, Montaigne, und ein Engländer, Locke, auf den Betrieb des altsprachlichen Unterrichts und auf die Auffassung der Muttersprache und der modernen Sprachen den gröfsten Einflufs geübt.

§ 16. Opposition des nationalen Bewufstseins, des „gesunden Menschenverstandes" und der Psychologie in Form der Hofmeistererziehung.

Michel de Montaigne[1] (1533—1592) ist kein Schulmann im eigentlichen Sinne; er hatte auch nicht die Absicht, eine pädagogische Theorie zu schreiben, sondern hat als geistvoller Causeur

[1]) Schiller in Schmids Encykl., 2. Aufl. 4, 1094 ff. — Gust. Reichert, Michels de Montaigne Gedanken über Erziehung u. Unterricht, Magdeburg

in seinen drei Büchern Essays über alle möglichen Dinge räsonniert, darunter auch im 1. Buche, Kap. 24 du pédantisme und in Kap. 25 de l'institution des enfants[1]). In der ersteren Abhandlung wird das Ziel, in der zweiten die Methode der Erziehung behandelt. M. ist Skeptiker, Realist und Egoist durch und durch; für ihn hat nur Wert, was dieses Leben angenehm macht, wobei aber seine geistigen Genüsse durchaus zu ihrem Rechte kommen: Weisheit und Liebe zur Tugend, mit einem Worte der sittliche Charakter ist das Ziel der Erziehung. Den Plan für diese entwirft er aber nur mit Rücksicht auf einen Zögling, der von Natur gut und nicht bereits durch äufsere Einflüsse verdorben ist. Er selbst hat eine eigentümliche Erziehung genossen. Die unentbehrliche lateinische Universalsprache liefs ihn sein Vater so erlernen, dafs er ihm bald nach der Geburt einen deutschen Arzt und zwei Diener beigab, die nur lateinisch sprachen. So lernte der Knabe ohne Mühe und wie seine Muttersprache das Lateinische, in dem auch die Eltern mit ihm verkehrten. Diese Methode überträgt er auf den Unterricht des adeligen Zöglings, für den seine Betrachtungen bestimmt sind. Sie werden mit dem freien und unbeirrten Blicke eines unabhängigen Denkers angestellt, der das Glück hatte, nicht in der dumpfen Schulstube zu stehen, welche seinen freien Sinn beengen konnte. Er fordert Beschränkung des Vielerlei, Beseitigung der unsinnigen und mechanischen Gedächtnisthätigkeit, die der Jugend den Sprachunterricht verleidet, dafür Erziehung zum Sehen mit eigenen Augen, zum verständigen Urteilen, mit einem Worte Weckung der Selbstthätigkeit und Beachtung der Individualität, welche bei dem öffentlichen Unterricht nicht genug gewahrt werden kann; bei der Sprachenerlernung vor allem Berücksichtigung des Inhalts, da aus der Sachkenntnis die der Worte erwächst. Die erste Stelle im Sprachunterrichte gebührt der Muttersprache, dann kommen wegen des praktischen Nutzens die Nachbarsprachen, die man auf Reisen und durch Aufenthalt im fremden Lande erlernt. Latein und Griechisch werden, wie jene, ohne Grammatik, nur durch den Gebrauch gelernt; gelesen werden

---

1878, giebt nur eine Übersetzung. — Jos. Kehr, Die Erziehungsmethode d. Mich. v. Montaigne. Pr. Eupen 1889.

[1]) G. Compayré, Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le XVIe siècle. Paris 1883. 1[4], 89. — Dieselben sind in Bd. 4 der Pädag.Bibliothek v. Karl Richter übersetzt v. K. Reimer.

in erster Linie unterhaltende Schriften. Die geistige Bildung, bei der die Phantasie überall unberücksichtigt bleibt, während Gemüts- und Willensbildung gefördert werden, mufs ergänzt werden durch die leibliche, welcher gleiche Sorgfalt zu teil werden mufs; soll sie vollständig sein, so mufs der äufsere Anstand erzielt werden, welcher die Beherrschung des Körpers ist. Die Mitwirkung des Elternhauses bei der Erziehung wird — vielleicht im Anschlufs an die realen Verhältnisse — gering angeschlagen; die Hofmeistererziehung ist ihr bei weitem vorzuziehen. Besonderer Wert für die Charakterbildung kommt dem richtig erteilten Geschichtsunterrichte zu, dessen Ideal ungefähr die Behandlung des Plutarch bildet. Ethik, Logik, Physik, Geometrie und Rhetorik soll der Zögling ebenfalls kennen lernen, nicht in der herkömmlichen nutzlosen und langweiligen Weise, sondern so, dafs sich Geist und Herz daran erfreuen. Ist der Unterricht interessant, so sind Zwang und Strafen überflüssig.

Von Montaigne ist der Engländer **John Locke**[1]) (1632 bis 1704) einigermafsen beeinflufst, noch mehr aber von Descartes. Er hat ebenfalls keine vollständige pädagogische Theorie, sondern in seinen Some thoughts concerning education (1693) Gedanken über die Erziehung eines jungen Aristokraten niedergelegt. Er war Arzt und Freund des ersten Grafen v. Shaftesbury und zugleich Erzieher von dessen Sohn und Enkel, von denen jener durch Lockes verständige Behandlung dem Leben erhalten blieb, dieser auch ein tüchtiger Mann wurde; er ist der Verfasser der 1711 erschienenen „Charakteristiken von Menschen, Sitten, Meinungen und Zeiten". Locke weist ausdrücklich zurück, dafs er über die Erziehung im allgemeinen und systematisch schreiben wolle; seine Gedanken bewegen sich einzig um die Erziehung

---

[1]) Charles Remusat, Locke, sa vie et ses œuvres. — G. Baur, Locke in Schmids Encykl., 2. Aufl. 4, 677 ff. — Em. Schärer, John Locke. Leipzig 1860. — J. Peters, John Locke als pädag. Schriftsteller in N. J. f. Pädagogik 106, 113 ff. — Otto Dost, Die Pädagogik John Lockes. Plauen i. V. 1877. — Wilh. Gitschmann, Die Pädagogik John Lockes. Köthen 1881 (untersucht das Lockesche System von der Herbartschen Schablone aus). — E. v. Sallwürk, John Lockes Gedanken über Erziehung in H. Beyers Bibl. pädag. Klassiker. Langensalza 1883. — S. auch O. Dost, Die Didaktik der neueren Pädagogen Englands im Zusammenhange mit der Unterrichtstheorie John Lockes. Progr. Plauen 1884. — Compayré, Hist. crit. 2[4], 21—28.

eines jungen Mannes von Stande[1]), und nur der psychologische Teil der Erwägungen ist von allgemeiner Bedeutung. Dazu war der Verfasser des „Versuchs über den menschlichen Verstand“ (Essay concerning Human Understanding 1690) besonders befähigt. Er hatte in dieser Schrift die Richtigkeit der Annahme angeborener Ideen bestritten und als die Quelle unserer Erkenntnis die Erfahrung bezeichnet, die entweder als Empfindung (sensation) durch die äufseren Sinne oder als Selbstwahrnehmung (reflection) durch den inneren Sinn erfolgt; diese setzt jene voraus[2]).

Nach L. ist das einzige Ziel der rechten Erziehung die Tugend, daneben freilich auch die Glückseligkeit in diesem und in jenem Leben; ohne Sittlichkeit ist Glückseligkeit nicht denkbar. Da aber der Wille nur durch die Einsicht bestimmt wird, so ist Ausbildung der Einsicht und des Willens der Weg, auf welchem die Erziehung zur Tugend erreicht werden kann. Hier liegt der Kardinalpunkt, durch welchen Locke der modernen Pädagogik den Weg gewiesen hat. Da angeborene Ideen nicht vorhanden sind, so müssen auf dem Erziehungsgebiete, das in Gewöhnung und Übung seine schneidigsten Waffen zu erkennen hat, die Unmündigen zum vernünftigen Handeln so sehr gewöhnt werden, dafs dieses ganz von selbst erfolgt und die Autorität der Vernünftigen entbehrlich wird, welche den mangelnden Naturtrieb zu ersetzen hatte. Die Kinder können richtig nur in einer moralisch geordneten Gesellschaft erzogen werden; denn gut und böse wird ihnen nur aus dem erkennbar, was in der Gesellschaft Lob oder Tadel findet. Die Beherrschung des Willens durch den Verstand mufs sich namentlich auch auf körperlichem Gebiete zu erkennen geben. Gegenüber der Tugend sind Kenntnisse von untergeordneter Bedeutung; denn sie dienen nur der Erleuchtung des Verstandes und haben nur Wert, wenn sie zu rechter Lebensführung verhelfen; im allgemeinen ist es in dieser Hinsicht nur erforderlich, dafs der Verstand geübt werde; abgeschlossene wissenschaftliche Kenntnisse sind dafür nicht nötig. So liegt der letzte Zweck der Erziehung in der Bildung eines sittlichen Charakters.

---

1) S. T. conc. E. § 6.

2) Näheres über die Erkenntnislehre bei R. Falckenberg, Gesch. d. neueren Phil., Leipzig 1886, S. 111 ff. und bei v. Sallwürk a. a. O. S. XXXVI ff.

Bei der Erziehung kommt es überall darauf an, zuerst einfache Vorstellungen in der Seele des Kindes entstehen zu lassen, aus welchen sich nach und nach die zusammengesetzten bilden; dazu sind die äufseren Sinne in Anspruch zu nehmen: also ist Anschaulichkeit ein Grundprincip alles Unterrichtes. Der Geist kann zu seiner Entfaltung des Körpers nicht entbehren; aus diesem Grunde giebt L. eine eingehende Unterweisung über die körperliche Erziehung, deren Princip Abhärtung ist, die durch vielen Aufenthalt in frischer Luft, tägliche kalte Waschungen und Bäder und ausreichende Leibesübungen (Schwimmen), leichte Kleidung und einfache und mäfsige Diät herbeizuführen ist. Da der Vorstellungsinhalt der Seele durch die Umgebung bedingt wird, so ist es von gröfster Wichtigkeit, dafs diese Umgebung derart ist, dafs die geistige Entwicklung des Kindes dadurch gefördert wird. Am meisten dazu geeignet ist die Familie, am wenigsten die Schule, wo auf Kosten von Unschuld und Tugend wertloses Wissen erworben wird. Nur im Hause kann die notwendige Berücksichtigung der Individualität erfolgen. Können die Eltern ihre Kinder nicht selbst erziehen — was weitaus vorzuziehen wäre —, so müssen sie einen tüchtigen Erzieher suchen, der aus der Erziehung seinen Lebensberuf gemacht hat. Die Kenntnisse sind auch bei dem Erzieher Nebensache; dagegen mufs er eine autoritative Persönlichkeit sein und ein Mann von feiner gesellschaftlicher Bildung; Lebenserfahrung und Menschenkenntnis sind ihm ebenso unentbehrlich als pädagogische Bildung und Kenntnis der kindlichen Seele. Da bei der Erziehung die Individualität eingehend berücksichtigt werden mufs, so mufs diese von dem Erzieher sorgfältig studiert werden; dies geschieht am besten beim Spielen, wo das Kind in freier Bewegung der Vorstellungen rückhaltslos Neigungen und Fähigkeiten enthüllt. Das Kind ist aufser stande, Unlustempfindungen zu unterdrücken und Begierden zu beherrschen, d. h. ihre Befriedigung aufzuschieben, weil sein Verstand noch nicht entwickelt genug ist, um prüfen zu können, was gut und böse, nützlich und schädlich ist. Also mufs hier der Erzieher korrigierend und entscheidend eintreten. Nur berechtigte Begierden dürfen befriedigt werden. Furchtsamkeit und Feigheit, Unachtsamkeit und Leichtsinn, Fröhlichkeit und Launenhaftigkeit, Zerstörungstrieb und Neigung zur Grausamkeit, Wifsbegierde und Plauderhaftigkeit entspringen meist einem Nichtwissen und einem Verlangen nach Wissen;

lenkt man sie in richtiger Weise dadurch, dafs man das mangelhafte Urteil richtig stellt, benutzt man den Nachahmungs- und Thätigkeitstrieb in verständiger Richtung, so sind die Hauptgefahren der künftigen Entwicklung beseitigt.

Das Verhältnis zwischen Zögling und Erzieher wird durch diese Rücksichten bestimmt. Anfangs mufs Strenge und Furcht walten, bis die Autorität des Erziehers aufser Frage ist. In dem Mafse, als der Zögling vernünftig wird und sittliche Freiheit erhält, mufs das Verhältnis freier bis zu vollständiger Vertraulichkeit und Offenherzigkeit werden: so knüpft sich das Band wahrer Liebe und Pietät, das durch keine Macht zerstört werden kann. Ein wichtiges Mittel wird das Ehrgefühl sein, das, in richtiger Weise geleitet, den Zögling bestimmen wird, stets den Weg der Ehre zu wählen.

Die geistige Erziehung hat folgende Ziele zu erreichen: Tugend, Lebensklugheit, gute Lebensart und Kenntnisse. Die Grundlage aller Tugend ist Gottesfurcht. Zu diesem Zwecke mufs dem Kinde ein richtiger Begriff von Gott anerzogen werden. Dies wird der Fall sein, wenn das Kind gewöhnt wird, ihn als seinen guten Vater im Himmel zu betrachten und zu ihm als dem Urheber seines Lebens und alles Guten, das ihm beschert wird, zu beten. Aufserdem sind die Kinder an Wahrheits- und Menschenliebe zu gewöhnen und von der Selbstsucht zu entwöhnen. Die Lebensklugheit wird angebahnt, wenn der Zögling die Welt kennen lernt, wie sie ist, seinen Geist mit grofsen und würdigen Gedanken erfüllt und gewöhnt wird, über seine eigenen Handlungen nachzudenken. Diese beiden Eigenschaften finden ihre entsprechende äufsere Darstellung in einem feinen Benehmen, welches der Ausflufs der „Höflichkeit des Herzens“ sein mufs und nicht durch einen Codex äufserlicher Vorschriften herbeigeführt wird.

Die Mittel, deren sich der Erzieher zur Herbeiführung dieser Eigenschaften bedienen mufs, sind Strafe und Belohnung, Tadel und Lob, Vorschrift und Übung, aber vor allem Umgang und Beispiel des Erziehers selbst. Allen diesen Zuchtmitteln ist gemein: die Weckung und Entwicklung des Ehrgefühls, welche dadurch erfolgen, dafs der Zögling an die Vorstellung gewöhnt wird, die Ehre sei nur durch Vorzüge zu erwerben, und dafs er bei jedem Fortschritt in Weisheit und Tugend die Erfahrung macht, er sei dadurch in der Achtung seiner Mitmenschen ge-

stiegen. Strafen werden aus diesem Grunde in der Regel verworfen, weil dadurch das Ehrgefühl erstickt und die Fähigkeit des Menschen, aus freiem Antriebe das Gute zu wählen, unterdrückt, vielmehr als sinnliche Lust oder Unlust, welche dem höheren Gesetze unterworfen werden soll, zum Motiv der Handlung wird. Nur bei Eigensinn und Auflehnung, sowie bei vorbedachter Lüge, die als Hartnäckigkeit erscheint, welche die Grundlage aller Erziehung, die Autorität des Erziehers in Frage stellen, ist die körperliche Züchtigung zulässig; sie ist nicht im Affecte zu verhängen, durch einen Anderen als den Vater zu vollziehen und konsequent und ruhig so lange anzuwenden, bis der verkehrte Wille des Zöglings gebrochen ist. Einzig richtig ist es, wenn der Erzieher die Handlungen verhütet, wobei das Kind zum Eigensinn hinneigen und Schläge verdienen kann. Aber mächtiger als der körperliche Schmerz mufs auch hierbei das Schamgefühl wirken, d. h. das Unlustgefühl, dafs das Kind die Achtung des Erziehers verscherzt hat. Aus demselben Grunde sind auch Belohnungen verwerflich; will man doch eine Belohnung geben, so darf diese nicht als Folge der kindlichen Handlung, sondern nur als Zeichen der Zufriedenheit mit seinem Verhalten erscheinen. Den Vorzug in der Erziehung verdienen Lob und Tadel, weil sie sich lediglich auf das Ehrgefühl gründen. Vorschriften und Regeln an und für sich haben geringen Wert, wenn nicht das Wertvollste der Erziehung, die Übung, dazu tritt; diese ist aber wertlos, wenn nicht das Beispiel des Erziehers und der Umgebung sich mit der durch die Übung angestrebten psychischen Richtung des Zöglings in Übereinstimmung befindet.

Die durch den Unterricht erzielte wissenschaftliche Bildung hat nur Wert, weil sie zur Stütze der Tugend und Weisheit dient und der Mann von Stand sie nicht entbehren kann. Der Unterricht hat aber nur Berechtigung, wenn er zur Selbstthätigkeit anregt. Dazu ist eine gute Methode erforderlich, welche vom Nahen zum Entfernten, vom Leichteren zum Schweren, vom Konkreten zum Abstrakten und vom Einfachen zum Zusammengesetzten fortgeht. Aufserdem mufs das Lernen angenehm gemacht werden, namentlich durch Hinweis auf den Nutzen und mit Benutzung des Ehrtriebes. Kinder unterrichten sich mit grofsem Vorteil gegenseitig, Wechsel von Analyse und Synthese,

Wiederholung und Konzentration durch Ideenassociationen sind förderlich; als Lehrform empfiehlt sich die dialogische.

Das Lesen mufs spielend erlernt werden. Als erste Lesebücher empfiehlt L. Äsop und Reineke Fuchs mit Bildern. Nach dem Lesen kommt erst das Schreiben, und an dieses schliefst sich das Zeichnen an, wobei er mit Recht nur Zeichnen nach der Natur zulassen will. Stenographie ist aus praktischen Gründen empfehlenswert. Musik wird nur denen empfohlen, welche Vergnügen daran empfinden. Die nötige Erholung soll sich der Zögling lieber durch Gartenbau, Holzschnitzerei, Schwimmen und Reiten, Spielen und Fechten verschaffen; auch vom Versemachen ohne dichterische Anlage verspricht L. sich nichts. Wenn das Kind seine Muttersprache zu gebrauchen versteht, so kann es eine neuere Sprache erlernen und zwar allemal die, welche der Muttersprache am nächsten liegt, da hier die meisten Associationen eintreten werden. Dann kommt das Lateinische für solche Leute, welche es künftig nötig haben; Griechisch braucht blofs der Gelehrte zu lernen, doch wird es dem Edelmanne empfohlen, der es von selbst, ohne Anleitung eines Lehrers, lernen will. Die fremden Sprachen werden erlernt, wie die Muttersprache, durch Lesen und Sprechen; bei dem Sprechen können aber auch Realkenntnisse aus der Geographie, Astronomie, Chronologie, Anatomie, Geschichte und Geometrie erworben werden. Grammatik kommt erst, wenn die Sprache dem Zögling schon einigermafsen im Sprechen geläufig ist. An Stelle des Lateinsprechens kann in Ermangelung eines Latein sprechenden Erziehers auch eine Interlinearversion eines unterhaltenden lateinischen Schriftstellers — etwa des Äsop — treten, wobei die einzelnen Abschnitte solange täglich zu lesen sind, bis der Zögling das Latein vollkommen versteht. Nachher geht man an einen schwierigeren Autor — Justin oder Eutrop. Die Hauptaufgabe des Erziehers bei allem Lernen ist, dafs er die Aufmerksamkeit seines Schülers gewinnt und festhält. Freie Arbeiten sind nur in der Muttersprache zu verlangen, und auch hier nur über Dinge, die innerhalb des Gedankenkreises des Schülers liegen; lateinische Deklamationen, Aufsätze und Verse haben keinen Wert; ebensowenig das Auswendiglernen von grofsen Bruchstücken aus lateinischen Schriftstellern, welches durch judiciöses Memorieren zu ersetzen ist. Fertigkeit, Klar-

heit und Eleganz im Gebrauche der Muttersprache, die jeder junge Mensch von Bildung besitzen mufs, müssen durch Lesen guter Schriftsteller, durch reichliche Übungen im Erzählen und im freien Vortrage, durch schriftliche Ausarbeitungen und grammatische Unterweisung herbeigeführt werden; die Regeln der Logik und Rhetorik haben dafür keinerlei Wert. Bei der Geographie geht die politische und physikalische der mathematischen voraus. Arithmetik ist die leichteste und notwendigste abstrakte Verstandesthätigkeit; mit ihr sind kaufmännisches Rechnen und Buchhaltung zu verbinden; von der Geometrie wird soviel gelehrt, als in den ersten sechs Büchern des Euklid steht. Wenn der Zögling die nötigen geographischen Kenntnisse besitzt, führt man ihn in die Geschichte ein; die allgemeine lernt er aus den Klassikern; er mufs aber auch mit der vaterländischen, der Verfassungskunde, den Grundsätzen des Rechts und der Politik bekannt werden. Die Ethik lernt er aus der Bibel und Cicero de officiis kennen. Reisen bilden zwar gewöhnlich den Abschlufs der Erziehung, aber mit Unrecht; sie müfsten in die Zeit vom 7. bis 16. Jahre verlegt werden, da der Zögling hier für Sprachenerlernung das richtige Alter und für Ausschweifungen noch nicht das Alter hat, ihn auch die Führung seines Erziehers vor dem Bösen behüten und auf das Gute hinweisen würde.

Locke hat der Pädagogik einen neuen Weg gezeigt, der aber für den Unterricht zunächst weniger praktisch wurde, weil der Unterricht bei ihm überhaupt zurücktritt. Sein Einflufs äufsert sich erst recht im 18. und 19. Jahrhundert, wo man den Unterricht auf psychologischer Grundlage aufzubauen sucht. Erst da erfährt seine Theorie auch die notwendigen Korrekturen[1]), die freilich teilweise auch durch Rousseaus Übertreibungen veranlafst werden. Die Unterschätzung der Gedächtnisübungen, die mangelhafte Anschauung von dem Bildungswerte des sprachlichen Unterrichtes, die Vernachlässigung der ästhetischen Bildung, die Ausschliefsung der Vererbung auf geistigem Gebiete, die Verkennung des Nutzens der Grammatik und Rhetorik in mafsvoller Anwendung, die Idealisierung des Hofmeisters und die Verkennung der Vorteile einer öffentlichen Erziehung, endlich

---

1) Über die Nachwirkung Lockes s. Dost, Die Didaktik der neueren Pädag. Englands, und v. Sallwürk a. a. O. S. LX ff.

die Entscheidung über die Unterrichtsobjekte nach vorwiegend utilitarischen und praktischen Rücksichten und die Überschätzung des „spielenden“ Unterrichts dürften diejenigen Punkte sein, in welchen die Schwäche der Lockeschen Ausführungen zu suchen ist.

§ 17. Reformbestrebungen auf dem Gebiete des öffentlichen Schulwesens. Ratichius.

In Deutschland gehen die Bemühungen der Reformer nicht auf eine Reform der Erziehung mittels des Hofmeistertums, sie beschränken sich nicht auf einen Stand, sondern sie fassen — auch hierin der religiösen Reformation ähnlich — die Reform des gesamten öffentlichen Unterrichtes in erster Linie ins Auge. Von Locke so wenig als von Montaigne werden diese Bestrebungen beeinflufst; aber sie gehören in die im Eingange zu diesem Abschnitte geschilderte Bewegung, indem sie zugleich von dem nationalen Bewufstsein, von entschieden christlichen Motiven und zum Teil wenigstens auch von dem Umschwunge in der naturwissenschaftlichen Entwicklung veranlafst sind. Sie knüpfen sich an die Namen Wolfgang Ratichius, Johann Amos Comenius, Erhard Weigel.

Wolfgang Ratichius[1]) (Ratke) (1571—1635) hatte sich in Rostock dem Studium der Sprachen, vorzüglich der hebräischen, gewidmet und sich schon früh mit der Lektüre pädagogischer Schriften beschäftigt. Seit 1603 hielt er sich meist in Amsterdam auf, um Arabisch und Mathematik zu studieren; auch hier beschäftigte er sich theoretisch und praktisch mit der Pädagogik und Didaktik. In acht Monaten brachte er, wie es heifst, schon damals viele seiner Zöglinge dahin, dafs sie jeden lateinischen Autor verstehen konnten. Er bot zunächst dem Prinzen Moritz von Oranien seine Dienste zu einer Reform der holländischen Schulen an; dieser ging auch auf das Anerbieten ein, doch die Verhandlungen blieben erfolglos, weil er verlangte, dafs der Didaktiker seine neue Lehrart auf den lateinischen Unterricht

---

[1]) Die früheren Arbeiten finden sich verzeichnet bei Gid. Vogt, Das Leben und die pädagog. Bestrebungen des Wolfgang Ratichius Progr. Kassel 1876. 1877. 1879. 1881 u. 1882, durch dessen Abhandlungen jene antiquiert sind; ich folge seinen Untersuchungen, denen für alle bedeutenderen Pädagogen gleich sorgfältige Nachfolge zu wünschen ist.

beschränken solle. Nach verschiedenen erfolglosen Versuchen in Strafsburg, Basel und Frankfurt a. M. erhielt er von dem Pfalzgrafen Wolfgang Wilhelm von Neuburg die Zusage eines Geldbeitrags bis zu 1500 Thalern für Förderung seines Werkes, litterarische Hilfsmittel und Mitarbeiter sowie Empfehlungen an Fürsten. Denn Ratichius erhob keinen Anspruch darauf, die Sprachen, Wissenschaften und Künste alle zu verstehen, für deren Erlernung er eine Unterweisung geben wollte, sondern suchte tüchtige Fachgelehrte zu Mitarbeitern zu gewinnen. Mit deren Hilfe sollte zuerst das wissenschaftliche Material der einzelnen Disciplinen gesammelt und gesichtet, sowie ihr gegenseitiges Verhältnis festgestellt und erst nachher die praktische Einführung der von ihm erfundenen Didaktik unternommen werden. Am 7. Mai 1612 übergab der Didaktiker dem zur Wahl des Kaisers Matthias versammelten Reichstage in Frankfurt a. M. ein Memorial[1]), worin er „zu Dienst und Wohlfahrt der ganzen Christenheit“ Anleitung zu geben versprach: 1) „Wie die Ebreische, Grechische, Lateinische und Andere sprachen mehr In gar kurtzer Zeit, so wol bey Alten Alss Jungen leichtlich zu lernen und fortzupflantzen seien. 2) Wie nicht allein In Hochteutscher, sondern Auch In Allen Anderen Sprachen eine Schule Anzurichten, Darinnen Alle Künste und Faculteten Aussführlich können gelernet und Propagirt werden. 3) Wie Im Gantzen Reich ein einträchtig Sprach, ein einträchtig Regierung und Endlich Auch ein einträchtige Religion bequemlich einzuführen und friedlich zu erhalten sey.“ Es war nichts mehr und nichts weniger als eine Reform der gesamten Geistesbildung seiner Zeit, welche der Didaktiker in Aussicht stellte. Hauptsächlich durch die Fürsprache seines Freundes, des gelehrten Theologen Joh. Lippius, wurde den Reformvorschlägen die Teilnahme des Herzogs Ernst des Jüngeren von Weimar und des Landgrafen Ludwig V. von Darmstadt zugewandt. Im August 1612 machte R. die Bekanntschaft der Professoren Mentzer, Helwig und Junge in Giefsen und gewann ihre Zustimmung zu seinen Arbeiten und Projekten; die beiden letztgenannten stellten ihm ihre Mitarbeiterschaft in Aussicht. Sie gehörten zu den bedeutendsten Gelehrten ihrer Zeit; Helwig war Philologe, hauptsächlich Gräcist und Orientalist und Didaktiker (in Sprendlingen 1581 geboren und schon

[1]) Dasselbe bei Vogt 1, 9 ff.

1617, kaum 35 Jahre alt, infolge von Überanstrengung gestorben), Junge Mathematiker und Physiker[1]), der deutsche Bacon, wie man ihn wohl genannt hat. Der Didaktiker war auf der Reise nach Weimar, wohin ihn die Herzogin Dorothea Maria berufen hatte, um „seines newerfundenen Methodi ein Exercitium bei Hoff, mit einem oder mehr auss den Ländern des Herzogs anzustellen“ (September 1612). Die Herzogin liefs sich Proben der Methode vorführen, nahm selbst bei R. Unterricht und holte Gutachten von Helwig und Mentzer in Giefsen und von den Professoren Walther (Gräcist und Hebraist), Grauer und Maier (Theologen) ein, die sämtlich für den Didaktiker eintraten. Im Mai 1613 kehrte dieser nach Frankfurt a. M. zurück, der Freundschaft und der Unterstützung der Herzogin und ihrer Schwester sicher. Der Rat der Stadt Frankfurt erfüllte die Hoffnungen, die der Didaktiker auf seine Unterstützung gesetzt hatte, nicht. Dafür wurde der Landgraf Ludwig V. von Hessen gewonnen; er befahl am 30. Juli 1613 den Giefsenern Helwig und Junge, sich auf vierzehn Tage zu jenem nach Frankfurt zu begeben, um sich von dem Didaktiker in seine Methode einweihen zu lassen und ihm zu berichten, „wie das Werk bei der Vniversität Giessen anzustellen vnd zu practiciren sei“. Sie empfahlen die Sache dem Landgrafen so warm, dafs er beide Professoren zunächst auf ein halbes Jahr beurlaubte, um mit R. gemeinsam zu arbeiten. Beide verpflichteten sich schriftlich, ohne des Didaktikers Einwilligung über seine Lehrkunst nichts zu veröffentlichen. In Frankfurt wurde gearbeitet, R. hatte eine hebräische und eine deutsche Grammatik unter den Händen, sowie eine Bearbeitung von Luthers Schriften, Helwig arbeitete an der chaldäischen und syrischen Grammatik, Junge an Lehrbüchern der Mathematik, Physik, Astronomie, Dialektik und Rhetorik. Als die Arbeiten einigermafsen vorgeschritten waren, machten Helwig und Junge in einem Berichte, dem wenige Monate später ein Nachbericht folgte, auf die Bedeutung der neuen Lehrkunst aufmerksam. Die Berichte — wohl von Helwig herrührend — enthalten bedeutende pädagogische Gedanken[2]).

---

[1]) Guhrauer, Joachim Jungius und sein Zeitalter. Stuttgart und Tübingen 1850.

[2]) Vgl. meinen Vortrag in den Verhandl. der 38. Versamml. deutscher Philologen und Schulmänner zu Giefsen 1885, S. 3 ff.

Vor allem werden Lehrer verlangt, die des Stoffes Meister seien, den sie zu lehren haben. Dazu müsse aber eine tüchtige Methode kommen, die abgeleitet sei aus der Natur des zu bildenden menschlichen Geistes und aus den eigentümlichen Gesetzen, welche den einzelnen Unterrichtsobjekten innewohnen und in ganz bestimmter Weise wirken. Die Eigenart des Lehrers und Schülers können dabei modifizierend einwirken, aber die Hauptsache nicht ändern. Beseitigt müsse durch die neue Lehrart werden das Memorieren eines noch nicht völlig verstandenen Lehrstoffes; ehe die gedächtnismäfsige Einprägung beginne, müsse das Verständnis und der Zusammenhang des Lehr- und Lernstoffes erzielt sein. Verworfen wurde ferner die Verkehrtheit, von vorneherein beliebige Stoffe aus der Muttersprache in die fremde übersetzen zu lassen, ehe eine ausreichende Bekanntschaft mit der letzteren und Vertrautheit mit dem Lehrstoffe errungen war. Dafür sollte die fremde Sprache der Mittelpunkt des Unterrichts werden, an dem allein die Kenntnis der Sprache selbst, das Einleben in sie und das dadurch sich bildende Sprachgefühl herbeigeführt werde, um den sich die grammatische, vokabulare, stilistische Thätigkeit so gut wie die auf Erfassung des Inhaltes und der Darstellungsgesetze gerichtete Bemühung zu konzentrieren habe. Bekämpft wurde endlich die Überbürdung mit Stunden — sechs bis sieben täglich — und die Zerreifsung des Lehrstoffes, sowie die verwirrende Menge der Lehrbücher; an ihre Stelle sollten nach einheitlicher Methode gearbeitete treten. Aber die weiteste Perspektive eröffnet doch die Auffassung über die Anwendung der Muttersprache. Der Giefsener Bericht erklärt es für ebenso nötig, eine deutsche Rede halten zu können, als eine lateinische, und betrachtet es als selbstverständlich, dafs „ein Teutscher die teutsche Sprach' recht und künstlich lernen müsse". Ja er verlangt, dafs die eigene Produktion, das schliefsliche Resultat des Schulunterrichtes, in der Muttersprache erfolgen müsse, und sieht die Abschaffung der lateinischen Sprache als der Vorstufe und des Schlüssels zu allen Sprach- und wissenschaftlichen Studien als unvermeidlich an. Freilich kam diese Forderung beinahe 200 Jahre später erst zur vollständigen Durchführung; die Bedeutung derer, die sie damals erhoben und bei günstigerer Weltlage vielleicht zum grofsen Teile durchgeführt hätten, bleibt trotzdem ungemindert. In einem ähnlichen, aber ziemlich zahm gehaltenen Berichte empfehlen

auch die Jenenser Professoren die Sache des Didaktikers. Landgraf Ludwig beurlaubte seine beiden Professoren solange, „biss dem Wercke könnte ein Anfang gemacht werden“; eine Reihe hervorragender Schulmänner war dafür gewonnen. In Augsburg, wohin Ratichius Mitte Mai 1614 übersiedelte, und wohin ihm Helwig und Junge folgten, sollte ein Anfang mit der praktischen Verwertung der neuen Didaktik gemacht werden. Aber trotz überraschender Erfolge und des Eintretens des berühmten Hellenisten und Rektors Höschel für die neue Lehrart verwirklichten sich, teilweise infolge der Anfeindung durch die meisten Prediger, die Hoffnungen nicht. Auch entstanden zwischen R. und den Giefsener Professoren Zerwürfnisse, und da die Stadt sich nicht auf eine Unterstützung einliefs und die bisherigen Augsburger Gönner ihre Beiträge zurückzogen, verliefs der Didaktiker im August 1615 die Stadt. Die Arbeiten für die Didaktik waren fleifsig gefördert worden; R. arbeitete an Grammatiken, Junge und Helwig an etymologischen Schriften (deutscher Grammatik, deutschem Wörterbuche, Analogie der deutschen und lateinischen Sprache etc.), einer deutschen Logik und Metaphysik und an theologischen Übersichten; Höschel übersetzte den Terenz und Henisch schrieb die Anfänge eines grofsen etymologischen Sprachschatzes. In den Jahren 1615—18 führte R. ein unstätes Wanderleben, indem er teils Versuche mit seiner Didaktik machte, die überall befriedigend ausfielen, teils Mitarbeiter zu gewinnen suchte. Mehrere fürstliche Gönner, wie z. B. den Landgrafen Moritz von Hessen, entfremdete er sich durch Eigensinn und Grobheit, indem er überall — freilich ganz im Geiste seiner Zeit[1]) — die äufserste Geheimhaltung seiner Lehrart verlangte. Da schien es, als ob dem Didaktiker alle Bedingungen geschaffen werden sollten, unter denen sein Werk ins Leben treten konnte. Fürst Ludwig zu Anhalt-Köthen, einer der tüchtigsten und geistig angeregtesten Fürsten jener Zeit, hatte Ratichius kennen gelernt und hielt ihn für einen „fürnehmen und verständigen“ Mann. Damit wird der Eindruck bestätigt, den alle fürstlichen und gelehrten Persönlichkeiten erhielten, welche dem Didaktiker nahe traten: alle hielten ihn für einen bedeutenden Menschen, der Begeisterung für seine Aufgabe hegte und sie klar und überzeugend auch anderen darzulegen

[1]) Vgl. meinen Vortrag in der 38. Philol.-Vers., S. 10 f.

verstand. Fürst Ludwig gewann den Herzog Johann Ernst von Weimar zur Teilnahme an den bedeutenden Kosten, und es wurde beschlossen, in Köthen eine öffentliche Schule nach den Ratichianischen Grundsätzen einzurichten, dem Didaktiker die nötigen Mitarbeiter zu schaffen und eine Druckerei zu errichten[1]). R. hatte sich in einem Reverse dem Fürsten Ludwig gegenüber nur verpflichtet, in einer Art von Lehrerseminar eine Anzahl von Gelehrten in der Didaktik zu unterweisen und sie zu Lehrern der neu zu errichtenden Schulen auszubilden. Zugleich mufsten aber die nötigen Lehrbücher hergestellt werden. Zu beiden Zwecken mufste man eine gröfsere Anzahl von „Kollaboranten" haben, welche viel Geld kosteten[2]). Die Ausarbeitung der Lehrbücher behielt vor allem die Schulzwecke im Auge; zur Ausbildung der Lehrer hielt R. teils Vorträge, teils Unterredungen über die Didaktik, teils gab er im Schlosse Privat-Lehrstunden, Musterlektionen, zu welchen diese Gelehrten Zutritt erhielten. Schon im Juli 1618 — am 12. Mai war der Didaktiker in Köthen eingetroffen — konnten einzelne Kollaboranten mit der selbständigen Führung von griechischen und hebräischen Privatkursen unter seiner Aufsicht und Leitung betraut werden. Aber R. beruhigte sich in Köthen nicht; einmal war es ihm anstöfsig, dafs er in einer reformierten Stadt sein Werk betreiben sollte, das er stets der lutherischen Kirche zugedacht hatte. Sodann wollte er überall Kolonieen seiner Didaktik anlegen und sich nirgends dauernd binden. Materieller Erfolg war ihm gleichgültig; er war ein Idealist durch und durch. Die Einführung der neuen Lehrart in die köthenschen Schulen erfolgte am 12. Mai 1619, zunächst für Deutsch, Lateinisch und Griechisch und fakultativ für Hebräisch und Französisch; die Lehrer der Stadtschulen mufsten den Unterricht danach erteilen, und kurze Zeit darauf wurde für sie der vollständige Schulzwang durchgeführt. Es gab drei deutsche Knaben- und ebensoviele Mädchenklassen, eine griechische Klasse, welche in zwei Stunden jeden Vormittag das Evangelium Lucae, hierauf die Apostelgeschichte und das übrige Neue Testament las und in zwei Nachmittagsstunden täglich Grammatik, schriftliche Übungen und Repetition vornahm, endlich eine lateinische Klasse, welche täglich in zwei

---

[1]) Die Zusammenstellung der hier gedruckten Schriften giebt Vogt 5, 7 ff.

[2]) Verzeichnis bei Vogt 2, 12 ff.

Vormittagsstunden Terenz las und in zwei Nachmittagsstunden Grammatik, Schreiben und Repetition hatte. Unterrichtet wurde vormittags von 7—8 und 9—10 und nachmittags von 3—4 und 5—6 Uhr; zwischen zwei Lehrstunden fiel stets eine einstündige Pause. Donnerstag vormittags war wegen der Predigt nur von 9—10 Uhr Unterricht. Sonnabends war der ganze Vormittag für die Wiederholung des Wochenpensums bestimmt, sowie für die Durchsicht der schriftlichen Hausaufgaben; der Nachmittag war frei. Für die Ausbildung von Lehrern wurden täglich zwei Stunden Hebräisch (Bücher Mosis) erteilt, Sonnabends wiederholt und Grammatik getrieben, eine Stunde Griechisch (Lucian, Homer und Grammatik), eine Stunde Latein (Plautus); ebenso wurde über Französisch (Lesen und Übung in der Sprachlehre), Metaphysik und Logik, Rhetorik und Institutiones juris gelesen; der Fürst selbst hielt Lektionen über deutsche Sprachlehre. Die litterarischen Arbeiten der Kollaboranten standen unter Aufsicht von R. und von Inspektoren. Die Disciplin wurde unter der Oberleitung des Fürsten und des Didaktikers durch eine besondere Kommission gehandhabt. Die Inspektoren sollten sich fleiſsig bei R. wegen seiner Lehrart erkundigen, die Schulstunden fleiſsig besuchen, Unbefugte fernhalten und den Schulzwang durchführen. So schien alles auf dem besten Wege. Da brachen wieder religiöse Streitigkeiten aus, weil die reformierte Geistlichkeit in dem eingeführten „Lesebüchlein“ lutherische Heterodoxie witterte und dagegen Beschwerde erhob, welche der Fürst jedoch in versöhnlicher Weise zurückwies. Nun ging die Schule, wie es schien, einer gesicherten Zukunft entgegen. Die Inspektoren klagten zwar über „laxam et dissolutam disciplinam“ und führten Beschwerden der Eltern über die vielen freien Zwischenstunden an, aber der Fürst erwiderte, es sei die Pflicht der Eltern, für die gute Führung der Kinder auſserhalb der Schule zu sorgen. Wahrscheinlich hatte sich schon hierin die Agitation der reformierten Geistlichkeit ausgesprochen, die auch sich nicht beruhigte. R. trat ihr derb und rücksichtslos entgegen, und bald wurde das neue Schulwesen von der Kanzel maſslos angegriffen. Auch jetzt vermittelte der Fürst wieder, verlangte aber gleichzeitig, R. müsse eine schriftliche Anweisung über die von ihm geforderte Methode für die Behandlung der verschiedenen Disciplinen abfassen und übergeben. Nach anfänglicher Weigerung erklärte sich R. dazu bereit. Aber bald traten neue Irrungen ein, die

Inspektoren machten auch an der Lehrart verschiedene, allerdings wenig begründete und unerhebliche Ausstellungen, an denen R. diesen selbst alle Schuld zuschrieb. Der Fürst gab nun bestimmte Weisungen, denen R. in gereizter und leidenschaftlicher Weise als unberechtigt widersprach. Darauf liefs ihn der Fürst vom 5. Oktober 1619 bis 22. Juni 1620 gefangen setzen. Endlich mufste er einen Revers unterschreiben, in dem er erklärte, „dass er ein mehreress gelobet undt versprochen als er verstandten und ins Werck richten können“ etc., mufste seine Bibliothek, deren Wert er auf 2000 Thaler anschlug, und seine schriftlichen Arbeiten in Köthen lassen, erhielt ein Pferd und 100 Gulden, sowie ein Packet mit Kleidern und verliefs das Land. Ein Versuch, den Fürsten zu versöhnen, blieb erfolglos, so aufrichtig er auch von R. unternommen wurde. Damit schwand die Aussicht, die Didaktik ins Leben einzuführen. Zwar versuchte R. nochmals, in Magdeburg (August 1620 bis September 1622) seine Schulreform durchzusetzen, hatte auch anfangs gute Erfolge, indem er einzelne Knaben im Deutschen, Lateinischen, Hebräischen und Griechischen unterrichtete und gelehrten Freunden Unterweisung in seiner Lehrkunst erteilte. Aber auch hier bereitete die religiöse Frage seinen Bestrebungen ein jähes Ende. Magdeburg war zwar streng lutherisch, aber innerhalb der Geistlichkeit wurden theologische Händel mit leidenschaftlicher Erbitterung ausgetragen, in die sich R. hineinziehen liefs. Die Gegenpartei suchte von Fürst Ludwig zu Anhalt ein ungünstiges Zeugnis über seine Didaktik zu erwirken, aber der Fürst stellte deren Wert nicht in Abrede und schob den Mifserfolg nur auf die persönlichen Fehler des Didaktikers. Durch Verrat eines früheren Freundes, des Rektors Evenius in Halle, wurde er trotz seines sonnenklaren Rechtes von dem Rate der Stadt im Stiche gelassen. Da er fürchten mufste, von diesem sogar nach Köthen ausgeliefert zu werden, verliefs er Magdeburg. Nur die Gräfin Anna Sophie von Schwarzburg nahm sich vor wie nach des Didaktikers und seiner Pläne wirksam an, beherbergte ihn bis 1627, und durch ihre Vermittlung trat er nochmals mit Weimar in Unterhandlung; aber weder hier noch in Kursachsen wurde ein Erfolg erzielt. Im Jahre 1627 wurden die Verhandlungen mit Weimar von Neuem aufgenommen, und jetzt wurde ihm die Übersiedelung nach Jena gestattet, wo er im Schlosse Wohnung und Kost er-

hielt. Auf einer 1629 zu Jena abgehaltenen Konferenz stellte der Didaktiker seine „Reputation“ wieder her, aber zu eigentlicher Förderung kam es infolge der Machinationen des Generalsuperintendenten Kromeyer nicht, der die Ratichianische Methode teilweise in den weimarschen Schulen eingeführt hatte und aus den Unterhandlungen nur eigenen Vorteil ziehen wollte. Eben eröffnete sich dem Didaktiker Aussicht, die Teilnahme Oxenstiernas für seine Pläne zu finden, da traf ihn am 12. März 1633 ein Schlaganfall; er erholte sich nicht wieder, und wiederholte Anfälle machten am 27. April 1635 seinem Leben voller Enttäuschungen ein Ende.

Leider sind unsere Nachrichten über die Didaktik des Ratichius sehr dürftig. Von seiner eigenen Hand stammen nur: das Frankfurter Memorial[1]), die ohne seinen Willen 1615 in Halle erschienene Desiderata methodus nova Ratichiana, von der aber noch den 31. März 1614 Helwig schrieb: „methodum sedulo asservandam esse, cum valde imperfecta adhuc sit et in multis manum Ratichii desideret“, eine bei der Jenaer Konferenz von 1629 abgegebene „Resolution und Aufzeichnungen des Didacticus“ über seine Lehrart[2]), endlich eine bei derselben Gelegenheit gegebene Schilderung der Lehrmethode, die 1622 von R. entworfen, aber noch 1629 anerkannt wurde[3]). Von R. nahe stehenden Gelehrten — wahrscheinlich Helwig und Junge — rührt der von Rhenius 1617 veröffentlichte Entwurf der allgemeinen didaktischen Methode des R. her[4]). Mannigfach wertvolle Ergänzungen bieten der Gieſsener und der Jenaer Bericht[5]), die Aufzeichnungen des Fürsten Ludwig von Anhalt[6]), endlich die Angaben von Freunden und Gegnern in Konferenzen und Gutachten[7]). Aber alle diese Quellen reichen nicht aus, ein wirklich klares und vollständiges Bild des Unterrichtsbetriebes, geschweige des ganzen Reformwerkes zu geben.

Eine Beschränkung der unermeſslichen Aufgabe, eine Unter-

---

[1]) Die ganze Litteratur des Ratichianismus hat Vogt a. a. O., Progr. von 1882, zusammengestellt.

[2]) Vogt a. a. O. 4, 27—35.

[3]) Ebend. S. 35 ff.

[4]) Ebend. 1, 37 ff.

[5]) Ebend. 1, 20 ff.

[6]) Ebend. 2, 2.

[7]) Ebend. 1, 4. 7. 16. 21. 25. 29. 35; 3, 27 f. 34 f. 38 f.; 4, 9. 20 f. 54 f.

weisung zur Erlernung aller Sprachen, Wissenschaften und Künste nach methodischer Sichtung, Feststellung und Systematisierung des Inhaltes aller Zweige menschlicher Bildung zu geben, liefs R. jedenfalls schon früh eintreten, indem er den Lernstoff für die Sprachen, die Mathematik und die Philosophie „richtig zu stellen" unternahm. Aber auch in dieser Beschränkung kam das Unternehmen eigentlich nur für den Sprachunterricht zu praktischer Gestaltung. Alle Berichte stimmen darin überein, dafs, wo R. selbst Versuche mit seiner Methode im Sprachunterrichte anstellte, die Erfolge überraschend waren. So wird in Augsburg berichtet, dafs ein Kaufmann, der vor dem Unterrichte von der lateinischen Sprache so gut wie nichts gewufst hatte, während 5 Monaten in täglich 2—3 Stunden soviel Latein lernte, dafs er „ein gantze Wochen uber alle Tag — einen Latinischen Autorn uf ein newe, sonst ungewonliche art, nemblich continuo textu Germanico non interrupto, allso verdollmetschet, als ob Er uss einem Teutschen Buch lese, mit dem zierlichsten und eigentlichen Teutsch. Zudem hat er das Teutsch offt zu underschiedlichen mahlen verendert, und doch recht eigentlich das Latein getroffen, das man wol gesechen, es sey kein memorien werckh. Und sonsten hat er selbigen autorn auch geteutschet uf gemeine art, nemblich von wort zu wort"; ähnlich war es in Weimar, in Kassel, in Köthen und in Magdeburg. Über das Verfahren erhalten wir zum erstenmal genaueren Aufschlufs in der bei Vogt 4, 35 mitgeteilten „Ohngeferlichen Entwerffung des processes, So der Herr R. mit den Knaben In Lateinischer Sprache helt" [1]. Voraussetzung für den Beginn des lateinischen Unterrichtes ist, „dafs die Knaben die deutsche Sprache nicht allein fertig lesen und orthografice schreiben können, sondern auch die deutsche Sprachkunst recht und wohl gelernt haben". Wie dieser deutsche Unterricht beschaffen war, zeigen die Desiderata methodus und die Köthener deutschen Klassen, in deren unterster Unterweisung im ABC und im Schreiben der Buchstaben, daneben Einübung kurzer Sprüche und Gebete erfolgte, während in der mittleren in 2 Vormittagsstunden das Lesebüchlein traktiert, in 2 Nachmittagsstunden Lesen und Schreiben geübt wurden. In

[1]) Mit demselben stimmen die Desiderata methodus, der Augsburger Entwurf und die von Kromeyer im „Bericht vom newen Methodo" mitgeteilte Unterrichtsweise im ganzen überein.

der obersten Klasse wurde die ganze Bibel in 2 Stunden vormittags — jedenfalls mit Auswahl — gelesen, in 2 Stunden nachmittags deutsche Sprachlehre und Schreiben gelehrt[1]). Also auch hier möglichst frühes Heranführen der Schüler an Lesestoff mit wertvollem Inhalt! Den ungefähr so vorbereiteten Knaben wird der deutsche Terenz zunächst anschaulich nach Stücken, Akten, Scenen vorgezeigt, eine kurze Belehrung über Komödie und Tragödie gegeben und alsdann in drei Stunden das erste Stück mit verteilten Rollen von den Schülern „mit Affekten und gar distinkte“ gelesen. Was „in moribus gestibus Und dergl.“ zu korrigieren und zu formieren ist, erfolgt durch den Lehrer sogleich bei dieser ersten Lesung; sein eigenes Vorlesen ist dabei unerläſslich. Zu Hause sollen die Knaben ihren Eltern den Inhalt der Komödie erzählen ev. diese nochmals durchlesen. So wird es mit dem ganzen Terenz gehalten, 6 Tage, doch wenn es nötig erscheint, 4 Wochen lang, bis ihnen der Inhalt des deutschen Terentius ganz klar ist und fest steht; aber dasselbe gilt von jedem ersten lateinischen Autor, „der Allwege in Teutscher Sprache der zarten Jugend vorher wol bekand gemacht werden muſs“. (Ne lingua peregrina docetor ante res in illa lingua scriptas.) Am besten wäre es, wenn die lateinische Sprache durch „stetige Übung und tägliches Gespräch“ erlernt werden könnte. In Ermangelung dieser Möglichkeit nimmt man einen Autor, der dem Tone der Umgangssprache möglichst nahe kommt, und macht ihn den Schülern bekannt. Dieses wird erreicht 1) durch fleiſsiges Lesen. Ein Akt wird an einem Tage zwölfmal in 4 Stunden gelesen, und zwar in jeder Stunde zweimal „explicando, d. h. durch Vorübersetzung des Lehrers, doch nur ad sensum, und zum drittenmal tantum legendo, d. h. ohne Übersetzung“. Am Sonnabend wird die ganze Komödie explicando cum semel ad sensum repetiert. So wird in 6 Wochen der ganze Terenz durchgearbeitet. Die Schüler lernen dabei lesen, und ihr Ohr wird für das Latein gebildet. Auf richtige Orthographie und Prosodie ist dabei sorgfältig zu halten; sie dürfen, um keine Verwirrung anzurichten, den lateinischen Terenz

---

[1]) Wie man sich diese Sprachlehre zu denken hat, zeigt das von Kromeyer in dem „Bericht vom newen Methodo, Weymar 1619“, mitgeteilte Verfahren und die Köthener Schulordnung bei G. Krause, Wolfg. Ratichius. Leipzig 1872. S. 100 ff.

gar nicht nach Hause nehmen. In der siebenten Woche wird der ganze Terenz repetiert, jeden Tag eine Komödie, einzelne Scenen mit verteilten Rollen[1]). Dann wird in weiteren 20 Tagen der ganze Plautus gelesen, jeden Tag eine Komödie. 2) Durch stetiges Unterreden. Schon von der ersten Stunde an, in welcher der lateinische Terenz erscheint, werden „die gemeinsten Wörter und Formulen“ von dem Lehrer durch die Betonung hervorgehoben, wiederholt und expliziert. Diese Wörter und Phrasen verwenden die Schüler beim Nachhausegehen spielend, sagen auch das Deutsche dazu; aber umgekehrt dürfen sie es ja nicht versuchen. Dabei ist besondere Vorsicht anzuwenden, dafs die Schüler durch harte Behandlung des Lehrers nicht entmutigt werden. 3) Durch die Bestetigung mit der Sprachkunst, „biss sie endlich von einem Jeden wort können rede und Antwort geben“. Leider ist der grammatische Unterricht nicht behandelt. Aber die Desiderata methodus, der Augsburger Entwurf und Kromeyer bieten auch hier in den Hauptsachen die Ergänzung, wenn auch Ratichius mit des letzteren „grammatica“ nicht ganz einverstanden war. Zunächst bezeichnet der Lehrer kurz die Aufgabe der lateinischen Grammatik und knüpft dabei an die deutsche an. In der lateinischen Lektüre ist schon eine Menge von Anwendungen der Regeln begegnet, ohne dafs darüber gesprochen wurde. Wo jetzt eine Regel in der Lektüre vorkommt, wird sie ohne Rücksicht auf ihre Stelle in dem Buche erklärt, die Erklärung von den Schülern wiederholt, endlich die kurz und klar gefafste Regel (praecepta nervosa perspicuitate conscribantur) noch mehrmals vorgelesen. Dann kommt die Anwendung im Terenz, der zu diesem Zwecke zum viertenmal durchgelesen wird; überall, wo Beispiele für die Regel sich finden, werden diese hervorgehoben und erläutert; in dieser Weise soll jede Regel durch zwanzig Beispiele erläutert, immer wieder aus den Beispielen deduziert und in ihrer Anwendung sicher gestellt werden (ne modus rei ante rem; nulla lingua

---

[1]) Im Augsburger Entwurf, in der Weimarer Resolution und bei Kromeyer a. a. O. folgt eine zweite, etwas raschere Exposition durch den Lehrer und die Schüler und eine dritte durch die Schüler allein; bei der zweiten Lesung wird die Flexion in sechs Wochen gelernt. Dann folgt eine Repetition des Terenz und der Flexion; dann kommt die Syntax mit dem Terenz; endlich Lesen und Übersetzen des Terenz mit verteilten Rollen.

docetor ex grammatica sed ex uno certo auctore und praecepta grammatica et aliarum disciplinarum non praeparanto nec tam dirigunto quam confirmanto), wobei jedes Beispiel vier- bis sechsmal nach den verschiedenen Seiten zur Anwendung kommt. Es kommt hier überall auf volles Verständnis und deshalb auf langsames Fortschreiten an. Um die nötige Zeit zu finden, mufs eine Beschränkung auf die Hauptregeln und auf das von der Muttersprache Abweichende stattfinden. An diese Durchnahme der einzelnen Regeln reiht sich eine solche der gesamten Grammatik, „da die ganze Grammatica zugleich geübt und in einem jeden Periodo des Autoris erstlich die Etymologie, darnach der Syntax appliciret und also der Autor grammatice gentzlich resolviret und erkläret wird.“ Nach Beendigung dieses grammatischen Hauptkurses, der gelegentlich noch feiner ausgebaut wird, wird der Autor nochmals gelesen und ad sensum exponiert, und zwar jede Scene ein paarmal, offenbar um den Gesamtinhalt nochmals zu befestigen; auch wird nun erst der Autor in die Muttersprache übersetzt. Erst jetzt beginnt die Stilbildung; die Aufgaben schliefsen sich alle an Terenz an (nihil extra propositum autorem); der Lehrer macht sie vier Wochen lang den Schülern mündlich vor, wobei die Schüler den Schriftsteller in der Hand haben und der Imitation des Lehrers folgen. Man fängt mit Sätzen von einer Zeile an, um mit zwei bis drei Perioden aufzuhören. Erst wenn die Schüler durch die mündliche Imitation einigermafsen sicher geworden sind, erfolgt die schriftliche, wobei aber den Schülern noch allerlei Hilfe zu geben ist. Die Korrektur erfolgt in der Schule. Dann beginnt das Lateinsprechen in der Schule. Im zweiten Jahre kommt ein neuer Autor, aber stets nur e i n e r, und dieser bildet den Mittelpunkt des gesamten Unterrichts; dabei ist die Auswahl so zu treffen, dafs die Lektüre für den Schüler anziehend und für sein Verständnis geeignet ist (autor in quavis lingua sit iucundus et discipulo accommodatus).

In dieser Weise verstand R. seine Forderung: „Omnia primum in Germanico.“ Die Muttersprache sollte überall bei der Erlernung einer fremden Sprache oder einer Kunst zu Hilfe genommen werden, wo es sich um das Verständnis handelt, und alles Verständnis mufs sich schliefslich in der Muttersprache aussprechen. In diesem Sinne war auch die Darstellung der

verschiedenen Wissenschaften in deutscher Sprache gedacht[1]). Aber die lateinische Sprache konnte R. zunächst noch nicht entbehren, und auch er hat, wenn die Kenntnis weit genug an der Schriftstellerlektüre vorgeschritten war, nur noch die fremde Sprache im Unterricht geduldet. Dies war ein Zugeständnis an die realen Verhältnisse, wenn er auch für sich darin nur ein weiteres Konzentrationsmittel erkannt haben mag. Doch hat R. überhaupt die Forderung festgehalten, dafs jede Sprache zum Sprechen erlernt werden müsse, theoretisch und principiell vollkommen richtig, und auch für das Lateinische in seiner Zeit zutreffend (linguae docentor ad usum loquendi und quaelibet lingua ita docetor ut loquendo tandem exerceatur, non tantum scribatur aut legendo solum intelligatur; velut hactenus in Hebraea, Chaldaea, Syra, Graeca factum est). Da in allem Sprech- und Sprachunterricht der gleiche Gang eingehalten werden sollte (omnia ad harmoniam), so haben wir uns die Praxis des griechischen, hebräischen und französischen Unterrichtes im ganzen ähnlich zu denken, wenn auch Ratichius „in ieder Sprache Was vorendertt zu leeren“ behauptete.

Aller Sprachunterricht und überhaupt der Jugendunterricht hat als letztes Ziel rechte Erkenntnis Gottes anzustreben. Diese ist zunächst durch das Studium derjenigen Sprachen zu erwerben, in denen sich Gott den Menschen geoffenbart hat, Hebräisch und Griechisch; diese beiden heiligen Sprachen sind die vorzüglichsten Unterrichtsgegenstände. Der Muttersprache ist daneben besondere Sorgfalt zuzuwenden, weil sie das Verständnis und die Erfassung eines jeden Lernstoffes ermöglicht; mit ihr hat deshalb jeder Unterricht zu beginnen. Die Methode mufs naturgemäfs sein (juxta methodum naturae omnia). Da alles Begreifen durch Ohr und Auge vermittelt wird, so ist Anschaulichkeit, äufsere und innere, die erste Voraussetzung jedes Unterrichts (prima repraesentatio, quae intellectu fit, sit accurata). Der natürliche Fortschritt erfolgt durch Induction (universalia docentor in singularibus; totum in partibus). Und da man immer nur einem Objekte die ganze Aufmerksamkeit zuwenden kann, welches aber Anknüpfungspunkte in dem Bewufstsein finden (omnia docenda per notiora) und, wenn es haften soll, wiederholt verknüpft werden mufs, so ist es die Aufgabe des Lehrers, in wohlüberlegtem, lang-

[1]) Frankfurter Memorial bei Vogt 1, 10 Alin. 4—8.

samem und lückenlosem (nihil novi ante prioris solidam cognitionem) Fortschreiten vom Leichteren zum Schwereren (a facilioribus ad difficiliora) und in unbedingter Beschränkung allemal auf einen Gegenstand (non nisi unum uno tempore idque crebro) und ohne Abschweifung (omnis superfluitas vitanda) den Lehrstoff dem Schüler nahe zu bringen; blofse gedächtnismäfsige Aufnahme vor erreichtem Verständnisse wird verworfen (nihil ediscatur cum proposito memorandi und nihil ediscendum, praesertim ante rem cognitam und prius intellectus comparandus quam memoriae negotium facessetur). Um den Vorstellungsreihen die Zeit zu der nötigen Gewöhnung zu geben, mufs der Unterricht gleichmäfsig, stetig und langsam fortschreiten; aber es müssen auch von Zeit zu Zeit, je weiter unten, desto öfter, Stillstände eintreten, um dem Schüler durch Rückblicke die Möglichkeit der Sammlung zu geben und ihn dadurch um so begieriger zu machen, neues aufzunehmen (non omnia, quae discenda sunt, simul obiiciantur intellectui und „der Unterrichtsstoff werde dem Schüler einzeln zugezählet"). Es ist das die Forderung, welche wir heute als Herstellung methodischer Einheiten bezeichnen. Diese können durch den Druck kenntlich gemacht werden (situs rei discendae ornate in libro dispositus sit). Wohlgeordnete Repetitionen sind von gröfster Wichtigkeit (repetitio crebra non tantum continua sit seu quotidie in una materia versetur, sed etiam per intervalla). Um dem Verständnis des Schülers gerecht zu werden, mufs jeder Lehrgegenstand zuerst in einem elementaren und dann in einem mehr wissenschaftlichen Kursus behandelt werden (omnes disciplinae dupliciter, primo compendiis brevissimis in diversis libellis describuntor pro tirone, deinde systemate completo pro praeceptore itemque discipulo iam confirmato). Unter Benutzung möglichst weniger und für die verschiedenen Lehrgegenstände möglichst gleichmäfsig und knapp abgefafster Lehrbücher — für die Sprachen Parallelgrammatiken — mufs der Lehrer durch wiederholtes Vorsprechen, Vorlesen und Erklären den Lernstoff dem Verständnisse des Schülers nahe bringen und seinem Gedächtnisse einprägen (omnis labor ad praeceptorem: doceat et praelegat eandem rem creberrima iteratione). Diese ganze Thätigkeit ist in die Schule zu verlegen (omnis repetitio privata [in ignota lingua] absente praeceptore interdicta) und der Schüler erst dann selbst heranzuziehen, wenn er sich den Stoff zu eigen gemacht hat (praeceptor nil reposcat a discipulo, priusquam certo

11*

sibi persuadeat, eum percepisse). Da der Schüler nicht vor Aufgaben gestellt wird, die er nicht zu lösen vermag (in discipulo silentium Pythagoricum; ne conetur in peregrina lingua loqui aut scribere ante iussum praeceptoris), bleibt ihm Unlust und Verdrossenheit ferne (omne taedium diligentissime fugiendum), und da der Lehrer ihn freundlich und mit Nachsicht gegen seine Schwäche (absque coactione omnia) behandelt, so wird die rechte, von innen kommende Lust am Lernen dadurch geweckt und erhalten. Pausen zwischen den einzelnen Lehrstunden, die mit Spielen ausgefüllt werden, verhüten Überanstrengung (non continuae duae vel plures horae lectioni dentur, ne ultra horam extendatur lectio, nam alioquin ingenium defatigatur et auditui taedium obrepit). Vier Stunden täglich sind das Maximum (quotidie ultra quatuor horas lectiones ne habentor). Das religiöse Bewufstsein ist durch Gebet (Vaterunser) am Anfange jedes Unterrichtes (omnia praeviis precibus) und durch Einführung in die Heilige Schrift von Anfang an zu bilden und zu befestigen (institutionis initium fiat a sacris); die religiöse Unterweisung beruht lediglich auf der Bibel, und der Sprachunterricht, speciell der Leseunterricht, ist auf einen methodisch geordneten Lesestoff zu beschränken. Die Konzentration, welche durch Beschränkung auf ein Lehrobjekt hergestellt wird, soll noch verstärkt werden durch die in der Person des Lehrers, da in einem Gegenstande nur ein Lehrer unterrichten darf (non nisi praeceptor unus in una re). Um eine allgemeine Volksbildung sicher zu stellen, mufs der Schulzwang für deutsches Lesen und Schreiben und für Religion eingeführt werden (iuventus universa institutioni traditor, saltem ut discat legere et scribere in materna lingua et fundamenta religionis recte percipiat). Eine wichtige Aufgabe ist die Fortbildung der Didaktik auf dem Wege des Versuchs und der Erprobung (per inductionem et experimentum omnium certitudo). Zucht und Lehre sind getrennt (praeceptor non nisi doceat, disciplina penes scholarchas esto); erstere kommt dem Scholarchen zu, damit die Lehrer durch Strenge nicht bei den Schülern unbeliebt werden. Häusliche Zucht und Schulzucht müssen übereinstimmen (disciplinae domesticae cum scholastica sit conformitas); körperliche Züchtigung soll nur bei „Mutwillen und Bosheit“ angewandt werden. Das Schulgebäude soll gut gelegen, der Spielplatz geräumig sein (locus scholae sit amplus et compitis instructus satisque capax).

Dafs R. keinen durchschlagenden Erfolg hatte, lag in erster Linie an dem Elende, welches der 30jährige Krieg über Deutschland brachte; ja es bleibt wunderbar, dafs trotzdem seinen Plänen so grofse Teilnahme entgegengebracht wurde. Hinderlich war ferner die Eigenart des Mannes, der im Bewufstsein seiner Leistungen und seines uneigennützigen Strebens rücksichtslos und rechthaberisch war, dabei seine Leidenschaftlichkeit nicht beherrschen konnte und infolge zahlreicher übler Erfahrungen über menschliche Niedertracht reizbar und argwöhnisch war; hinderlicher war endlich der Brotneid der Gelehrten und Schulmänner, welche durch ihn verdunkelt zu werden fürchteten, und welche zur Geschichte des gelehrten Standes wenig erfreuliche Beiträge geliefert haben. Den zahlreichen Angriffen bot unzweifelhaft das Werk des Didaktikers selbst Schwächen, aber man hat durchaus den Eindruck, dafs er beständig an ihrer Heilung arbeitete und auch fremden Erfahrungen und Ansichten, welche eine Begründung hatten, zugänglich war; frivolen Ausstellungen gegenüber nahm er allerdings, derb und grob, kein Blatt vor den Mund. Wir müssen heute staunen, wie weit er und einzelne seiner Mitarbeiter ihrer Zeit in manchen Fragen voraus waren. Vor allem gilt dies für die Durchführung des Grundsatzes, dafs beim Unterrichte nur in einer Sprache eine allgemeine Grundlegung der Grammatik notwendig sei, während bei Erlernung der übrigen sich die grammatische Anweisung auf die Aufzeigung des Eigentümlichen beschränken könne. Der grammatische Unterricht selbst wird psychologisch richtig, aber allem früheren Verfahren widersprechend, auf Induktion begründet. Dafs R. und seine Freunde in der Bekämpfung vorhandener Mängel zu radikal vorgingen und die historische Entwickelung aus den Augen verloren, ist von jeder Reform untrennbar, weil es kein Paktieren zwischen überlebten und die Zukunft vorbereitenden Ideen giebt. R. war weder ein Schwindler, wie ihn seine Gegner darstellten, noch ein Dummkopf, wozu ihn dieselben Leute gestempelt haben; in seinen Gedanken treten so viele Goldkörner entgegen, dafs er schon um dieser willen in der Geschichte der Pädagogik einen hervorragenden Platz einnimmt. Überschätzt hat er die Wirkungskraft der Methode, und indem er den Lehrern die gleiche geniale Schaffungskraft und Begeisterung zutraute, wie sich selbst, hat er zu geringe Kenntnis des Lebens und der Menschen bewiesen; auch auf diesem Gebiete war er Idealist und nicht Praktiker.

Übrigens ging seine Thätigkeit nicht so spurlos vorüber, wie man häufig meint. An der Universität Gieſsen wurde durch Helwig die neue Methode für die hebräische Sprache eingeführt; auch im Griechischen scheinen Versuche mit ihr gemacht worden zu sein. Nach Helwigs Tode wurde sein Bruder zu seinem Nachfolger ernannt „zu Continuierung in der didactica sonderlich in hebräischer Sprach, die studierende Jugend darinnen zu instituieren". Als Grund seiner Ernennung wird ausdrücklich seine Kenntnis der neuen didactica angeführt. Er wird auch verpflichtet, dafür zu sorgen, „daſs allweg ein oder zween aus unseren stipendiarijs, welche sich am besten hierzu qualifizieren werden, mit angelegenem Fleiſs in der Didactica exerziert und habilitiret werden mögen", damit im Falle seiner Versetzung oder seines Todes „andere tüchtige ingenia, dadurch das arcanum literarium bey der Universität Gieſsen gleich als ein sanctum depositum conservirt, propagirt und perpetuirt werden könnte, wider zu fördern sein möchten". Die Ausarbeitungen seines Bruders wurden in Abschrift dem Landgrafen übersandt und als Geheimnis behandelt. Aber auch seine Lehrbücher waren an dem Gymnasium und an der Universität zu Gieſsen, sowie an vielen anderen Orten eingeführt, z. B. seine familiaria Colloquia, seine libri didactici grammaticae universalis, seine in Gemeinschaft mit Finckius zuerst 1605 bearbeitete, später verbesserte Grammatica latina, die „Gieſser Grammatik" [1]). In den Schulen des Herzogtums Weimar wurde die ratichianische Lehrmethode von dem Generalsuperintendenten Kromeyer durchgeführt, dessen didaktische Schriften meist wörtlich mit den Entwürfen des Didaktikers übereinstimmten [2]); auch hat sich dieser im ganzen mit den Arbeiten einverstanden erklärt. Schon 1618 wurde unter Kromeyers Leitung ein Lesebüchlein „Zum newen Methodo", eine deutsche Grammatik, eine lateinische Grammatik, ein „Grund der Religion", ein lateinischer Terenz und eine deutsche Genesis nach der neuen Lehrart in Weimar gedruckt; deutsche Übersetzungen des Terenz, Quintilian und Vergil wurden ebenfalls gefertigt [3]); 1619 verfaſste Kromeyer seinen „Bericht Vom newen Methodo", dem er 1620 einen „Anhang dess Berichts Vom newen Methodo" folgen

---

1) S. meinen Vortrag in der 38. Philol.-Versamml., S. 9 ff.
2) Vogt a. a. O. 1, 39 f.
3) Vogt a. a. O. 2, 9 ***.

liess[1]). Die Herzogin Dorothea Maria von Weimar stiftete am 16. Juli 1617 ein Kapital von 2000 Fl. für solche Lehrer, welche die Methode Ratkes anwandten. Ihr Sohn, Ernst der Fromme, setzte zu demselben Zwecke ein Kapital von 27 000 Mfl. zu 6 % Zinsen aus. Ebenfalls durchgeführt wurde die Didaktik an den Köthener Schulen sowie in Gotha, in einzelnen Punkten auch an der Hofschule des Landgrafen Moritz von Kassel. Eine dringend notwendige Geschichte des Ratichianismus ist von Vogt in Aussicht gestellt; erst nach einer solchen Specialuntersuchung wird ein endgültiges Urteil über die Einwirkung der Didaktik auf das Schulwesen möglich sein.

§ 18. Fortsetzung. **Comenius. Weigel.**

In die gleichen Kriegsstürme fällt die Thätigkeit des **Johann Amos Comenius** (Komensky)[2]; er wurde auch persönlich davon hart getroffen. Er war geboren 1592 zu Nivnitz bei Ungarisch-Brod in Mähren und studierte in Herborn. Hier hatte er namentlich Joh. Heinr. Alstedt zum Lehrer, der neue Unterrichtsmethoden suchte und sich ähnlich wie Ratichius um eine encyklopädische Zusammenfassung und Systematisierung des gesamten menschlichen Wissens bemühte, nebenbei aber auch für das tausendjährige Reich schwärmte; von ihm wurde C. pädagogisch, schriftstellerisch und religiös angeregt. Hier legte er auch den Grund zu seinem für diese Zeit bedeutenden Wissen in den Realien; hier wurde er

---

[1]) Weitere Angaben bei Vogt a. a. O. 4, 27 * und bei Boehne d. pädag. Bestrebungen Ernsts d. Frommen v. Gotha. Gotha 1888, S. 3.

[2]) Zipser in Ersch u. Gruber, Art. Comenius. — Palacky, Jahrbücher des böhm. Mus. 1829. — Leutbecher, Joh. Am. Comenius' Lehrkunst. Leipzig 1853. — Gindely, Über Joh. Am. Comenius' Leben und Wirksamkeit in der Fremde 1855 (Sitz.-Ber. d. k. Akad. d. Wiss. Wien XV, 482). — Ziegler im Progr. d. Gymn. in Lissa 1855. — J. Beeger, Fr. Zoubek u. J. Leutbecher, Comenius' Werke übers., 2 Bde. Berlin 1871. — Th. Lion, Joh. Am. Comenius' pädag. Schriften übers. Langensalza (Bibl. pädag. Klass., Bd. 10) 1876. — Opp. didact. omn. 3, p. 20 sq. — Baur in Schmids Encykl., 2. Aufl. 1, 942 ff., der auch noch weitere Litteratur giebt. — G. A. Lindner, C.' Grofse Unterrichtslehre. Wien 1886. — Pappenheim, C. der Begründer der neuen Pädagogik. Berlin 1871. — Seyffarth, J. A. C. nach s. Leben u. s. pädag. Bedeutung. 2. Aufl. 1871. — Kleinert in Theol. Stud. u. Krit. 1878, 1. H. — Herm. Hoffmeister, C. und Pestalozzi. Berlin 1877. — Rich. Hiller, Die Lateinmethode des J. A. Comenius. Zschopau 1883. — Walt. Müller, C. ein Systematiker in der Pädag. Dresden 1887.

endlich mit Ratichius' Plänen einer Reform des Unterrichts bekannt. Er setzte seine Studien in Amsterdam und Heidelberg fort, wurde dann in seinem Heimatlande Rektor der Schule zu Prerau, darauf (1618) Prediger und Leiter der Schule zu Fulnek. 1621 wurde dieser Ort von den Spaniern verbrannt, mit ihm Bibliothek und Manuskripte des C. Infolge der Gegenreformation ward er 1624 gleich den übrigen evangelischen Predigern verbannt, hielt sich noch mehrere Jahre verborgen, siedelte aber 1628 mit einem Teile seiner Gemeinde nach Lissa in Polen über, wo er später der letzte Bischof der böhmischen Brüder wurde. Hier beschäftigte er sich auch mit Unterricht und pädagogischer Schriftstellerei. Einen im Jahre 1638 von Schweden an ihn gelangten Ruf, das dortige Schulwesen zu reformieren, lehnte er ab, weil er sich nicht binden, sondern wie Ratke überall die Keime seiner Reform legen wollte. 1641 eröffnete sich ihm in England die Aussicht, ein College in oder bei London zu erhalten und damit die Mittel, die Mitarbeiter für die von ihm zur Reform der Schulen und Wissenschaften nötig erachteten methodischen Werke zu gewinnen; aber diese verwirklichte sich infolge des irischen Aufstandes nicht. Er folgte daher der Einladung des reichen Holländers Ludwig de Geer nach Schweden und wurde hier mit Oxenstierna bekannt, der mit seinem scharfen Verstande die Pansophie (s. S. 174) als ein phantastisches Unternehmen ansah, von C. Beschränkung auf die Didaktik verlangte und für diesen Fall eine staatliche Unterstützung in Aussicht stellte. Man einigte sich dahin, dafs C. in Elbing die nötigen didaktischen Schriften (Lexica, Grammatiken) ausarbeiten und sich der Unterstützung mehrerer Mitarbeiter bedienen sollte. De Geer scheint das meiste zu den Kosten beigetragen zu haben. Mangel an den nötigen Mitteln, Untüchtigkeit der Mitarbeiter, vor allem des C. Unlust liefsen die Arbeiten nur langsam fortschreiten. 1648 wurde er zum ersten Senior der Brüdergemeinde in Lissa gewählt und siedelte dahin über. Der Abschlufs des westfälischen Friedens raubte den Brüdern jede Aussicht, in ihre Heimat zurückkehren zu dürfen, zugleich verlor C. seine zweite Frau. In dieser Stimmung kam ihm eine Einladung des Fürsten Rakoczy, eine Schule in Saros-Patak einzurichten, ganz willkommen, und er eröffnete sie am 24. November 1650. Allein er fand hier viele Widersacher, und da sein Gönner bereits 1652 starb, so verliefs er 1654 seine Stellung und kehrte nach Lissa zurück. Aber

bereits 1656 wurde diese Stadt in dem polnisch-schwedischen Kriege zerstört. C. verlor zum zweitenmal seine Bibliothek und seine Ausarbeitungen. Er begab sich jetzt zu Laurentius de Geer, dem Sohne seines früheren Gönners, nach Amsterdam und lebte unter dessen Schutze bis zu seinem Tode 16. November 1671. Mit Unterstützung dieses Gönners veranstaltete er 1657 eine Gesamtausgabe seiner pädagogischen Schriften [1]).

C. hatte sich schon frühe mit didaktischen und methodischen Arbeiten befafst. 1616 hatte er eine verbesserte lateinische Grammatik herausgegeben, 1627 eine kurze Methodologie. In Lissa schrieb er 1631 sein epochemachendes Werk Janua linguarum reserata [2]). Es machte grofses Aufsehen und wurde in verschiedene europäische, ja sogar in morgenländische Sprachen umgearbeitet [3]). Der Philosoph Bayle urteilte darüber: „Quand Comenius n'aurait publié que ce livre, il se serait immortalisé." Die Idee war nicht neu. C. sagt selbst, Scaliger und Lipsius hätten schon zweckmäfsigere Methoden befolgt; direkte Vorläufer hatte er an den Jesuiten, die in Salamanca von W. Bath eine Janua linguarum lateinisch mit spanischer Übersetzung hatten bearbeiten lassen, welche 1615 auch für England zurecht gemacht, 1617 vôn Habrecht auch mit einer französischen und bald darauf mit einer deutschen Übersetzung versehen worden war. Die ganze Anlage war schliefslich nichts als eine Erweiterung des Pappa des Murmellius, nur in ungeschickterer Weise. C. geht von dem unwandelbaren didaktischen Grundgedanken (inter immotas didacticae leges haec est) aus, dafs das Verständnis und die sprachliche Bezeichnung (intellectus et lingua) stets parallel gehen müssen. Warum man nun das als etwas Neues, von C. Erfundenes bezeichnet, ist nicht zu verstehen; denn auch die Vorgänger haben gerade durch die Beifügung der Übersetzung in der Muttersprache für das Verständnis gesorgt und so zu sagen sinnlich die Parallelisierung ausgedrückt. Nun bilden sich viele Leute, welche die Janua offenbar nie in Händen gehabt haben, ein, C. habe durch sie einen Unterricht in den Realien begründet,

[1]) J. A. Comenii Opera didactica omnia. Amsterdami Impensis Laur. de Geer excuderunt Christoph. Cunradus et Gabriel a Roy A. MDCLVII.

[2]) Abgedruckt in Opp. didact. omn. 1, p. 250—302.

[3]) Ich habe z. B. eine Ausgabe von 1643, welche neben der deutschen die französische und italienische Übersetzung giebt. Comenius selbst zählt die Bearbeitungen auf Opp. didact. omnia 2, p. 83 § 22.

und aus diesem Mifsverständnisse sind eine Reihe von Panegyriken hervorgegangen, denen leider nur jede thatsächliche Unterlage fehlt. Dieser angebliche Realienunterricht findet sich bei Murmellius und den Jesuiten natürlich gerade so. Denn man kann einmal nicht Wort und Begriff trennen. C. hat jenes Princip intensiver, leider aber auch wirkungsloser durchgeführt, und der Umstand, dafs seine Erscheinung so gut wie gar keine tieferen Spuren im Unterrichtswesen hinterlassen hat, ist dadurch zu erklären, dafs man sehr rasch das Verfehlte der gepriesenen Arbeit nach dieser Richtung erkennen mufste[1]); dafs die Janua noch eine Zeit lang neu aufgelegt wurde, spricht dagegen nicht. Denn das Gesetz der Trägheit gilt bei Schulbüchern zu allen Zeiten. Auswendig gelernt wurde nach der alten und nach der neuen Methode, und C.s' Buch war für den Lehrer bequemer als die vorhandenen Lehrbücher. Entscheidend war aber das Streben nach encyklopädischer Zusammenfassung des Wissensstoffes, welches ein charakteristischer Zug des 17. Jahrhunderts ist; ihm kam dies Buch wie keines bis dahin entgegen. C. hält, wie alle Vorgänger und Zeitgenossen, an dem Gedanken fest, dafs das Lateinische Verkehrssprache der Gebildeten ist; er will aber, hauptsächlich aus religiös-sittlichen, erst in zweiter Linie aus pädagogischen Gründen, die Wortkenntnis nicht aus der Schriftstellerlektüre erworben sehen, sondern kondensiert aus seiner Janua. Bei der Schriftstellerlektüre begegnen uns die zur Umgangssprache erforderlichen Ausdrücke und Phrasen nur zufällig (casu) und unvollständig; in der Janua dagegen sind 8000 Wörter in 1000 Sätzen unter 100 Kapiteln zusammengestopft — und zwar Vokabeln und Phrasen aus allen Gebieten des Umgangs und Verkehrs. C. hat auch nicht das gedächtnismäfsige Lernen abgestellt; denn wo mufste das Memorieren mehr in Anspruch genommen werden, als wenn in 1000 Sätzen ein Vokabelschatz von 8000 Wörtern erlernt werden mufste? Freilich sagt man, hier helfe die innere Zusammengehörigkeit unterstützend zur leichteren Erfassung. Dasselbe kann man von jedem Vokabular sagen, welches den Vokabelschatz unter Rubriken ordnet. Denn wie soll der innere

[1]) Bekannt ist das wahrhaft vernichtende Urteil Conrings: Ego nihil hactenus vidi Comenianum, quod potuerit placere und Christian Weises in dem Roman: Die drey ärgsten Ertz-Narren In der gantzen Welt (1673) Kap. XIV. Vgl. auch die Zusammenstellung bei Müller a. a. O. Anhang.

Zusammenhang unterstützend gewirkt haben bei folgenden Sätzen, die beliebig herausgerissen sind, und deren sich auf jeder Seite finden und finden müssen, weil sonst die Masse von Gefüllsel nicht in die 1000 Därme der Janua eingefüllt werden konnte?[1]) Satz 698: Tirones intermiscentur veteranis; volones et dimachae se peditatui vel equitatui agglomerant. Adsunt quoque cunicularii, balistarii et munitores, Lixae calones et caculae ob servitia adsciscuntur. 676: Qui vel sunt consiliarii intimi vel praefecti: ut aulae magister vel architriclinus, cancellarius, thesaurarii aut custos aerarii, custos magni sigilli, ensifer, dapifer, pocillator, equiso, summus cubicularius, secretarius, suos amanuenses habens, cubicularii, atrienses, satellitium principis, pedites seu celeres (a pedibus) asseclae et ianitores. 217: Insecta sunt primo varii vermes, e quibus lumbrici fimeta, erucae plantas, teredines vel cossi ligna, tineae vestes etiam bombycinas et holosericas, blattae libros, convolvuli vel volvoces vites, curculiones seu gurguliones frumenta corrodunt: termites carni innascuntur. Wie kann bei dieser Häufung fremdsprachlichen, innerlich nur durch die Rubrik verbundenen, sprachlich teilweise recht entlegenen und durch die Anschauung zu zwei drittel nicht erfaſsbaren Stoffes, der weder in der früheren, noch in der späteren Lektüre Erneuerung, immanente Wiederholung und somit Befestigung findet, von einem Realien- oder gar von einem Anschauungsunterrichte die Rede sein? Comenius verlangte allerdings womöglich sinnliche Anschauung; daſs die Durchführung ihm selbst unmöglich erschien, zeigt seine Forderung, wenigstens Abbildungen an den Wänden zu haben. Aber selbst diese konnten den unendlichen Inhalt der Janua nicht darstellen. Die Barbarismen hat schon Morhof (Polyhist. 2, p. 119) gerügt; sie wären unerheblich, wenn wirklich durch ihre Anwendung die Methode der lateinischen Spracherlernung gefördert worden wäre. Aber thatsächlich kann nur das Resultat gewesen sein: Häufung der Gedächtnisarbeit. Denn der Inhalt der Janua sollte zehnmal wiederholt werden. Dazu kommt die ermüdende Eintönigkeit und triviale Nüchternheit der

---

[1]) Dies hat schon Joh. Joach. Becher erkannt, der gegen die Janua des Comenius die etymologische Ordnung und die nach Synonymen vertrat. (Novum organum philologicum pro verborum copia acquirenda cum clave et appendice. Wien 1671.) Ebenfalls als verfehlt bezeichnet die Janua Joh. Balth. Schuppius, Vom Schulwesen 2, 119 ff. (In Joh. Balth. Schuppens sämtl. lehrr. Schriften etc., 2 Bde. Frankfurt a. M. 1701.)

Sätze. Solange man an der lateinischen Sprache als Umgangssprache festhielt und die Erzielung derselben als erste Unterrichtsaufgabe betrachtete, konnte man solcher roh materialistischen Erlernungsweisen nicht entbehren; die Roheit mufste sich steigern in dem Mafse, als man die Klassikerlektüre vernachlässigte. C. mufs selbst bald zu der Einsicht gelangt sein, dafs die Stoffmasse der Janua nicht zu bewältigen sei — den späteren Ausgaben sind Lexikon und Grammatik beigegeben —; denn er verfafste 1633 ein Elementarbuch (Januae linguarum reseratae Vestibulum), das die Deklination und Konjugation und die Redeteile, sowie einfache Regeln der Syntax, wie auch einen Vokabelschatz von etwa 1000 gebräuchlichen Wörtern enthielt, die am Ende alphabetisch geordnet waren; sie waren in 427, später 500 Sätzchen geordnet, die nur zwei Wortarten enthielten. Methodisch war das Buch so roh wie die Janua. Denn es enthielt lauter triviale Sätze; der Schüler lernte allerdings daraus, wie auf lateinisch das Schaf blökt und das Pferd wiehert etc.; aber wo blieb der Inhalt, der das Gemüt erheben, den Gesichtskreis erweitern sollte? In Saros-Patak hat Comenius sogar den Versuch gemacht, die Janua zu dramatisieren (Opp. didact. omn. 3, p. 831—1039); wäre dies nötig gewesen, wenn das Buch im Unterricht so wirkungsvoll gewesen wäre, wie die überschwenglichen Berichte jener Zeit behaupten? Dafs keine Spur von dramatischem Leben in dem Machwerke ist, konnte den Eifer der Jugend sicherlich nicht erhöhen. Endlich wurde ebenfalls für die Schule in Patak ein an die Janua sich anschliefsendes Lehrbuch ausgearbeitet, Atrium, das auch in drei Teile, Grammatik, Text und Lexikon, zerfallen sollte, aber nur die beiden ersten enthielt. Hier sollte die rhetorische Ausschmückung der lateinischen Rede gelernt werden; der Text ist in 100 Abschnitte mit 1000 Sätzen zerlegt und vertieft und führt den Inhalt der Janua weiter aus, ganz in deren encyklopädischem Charakter. Auch der 1657 erschienene Orbis pictus (Nürnberg bei Mich. Endter) beweist, dafs C. die Janua bezüglich ihrer Hauptwirkung nach der Seite der Anschauung hin für verfehlt erachtet hat; denn er ist nichts weiter als die mit Bildern ausgestattete Janua. Man hat auch bei dieser Gelegenheit C. als den Vater des Anschauungsunterrichtes gepriesen. In der That hat dieses Buch den wirklichen Anschauungsunterricht auf Jahrhunderte hinaus vernichtet. Der Lehrer oder Vater, der in der Natur die Blume, die Pflanze, das Tier lebendig und

körperlich hätte beobachten und den Kindern zur Beobachtung und Entwicklung ihrer Sinne hätte darbieten können, begnügte sich jetzt mit dem gänzlich wertlosen Flächenbilde, welches noch dazu in der unkünstlerischen und unrichtigen Darstellung häufig falsche Vorstellungen erzeugen mufste. Trotzdem ist der Orbis pictus bis in Goethes Jugend das Haupt-Kinder- und Schulbuch geblieben. Freilich wollte C. eine solche Benutzung des Buches nicht; das Naturobjekt selbst und die körperliche Beobachtung stehen ihm theoretisch in erster Linie. Aber ob diese Forderung je verwirklicht wurde, ist mehr als zweifelhaft. Und thatsächlich spricht dagegen, dafs auch die Objekte im Bilde vorgeführt werden, welche jeden Augenblick im Leben zu sehen waren. Die Erlernung der lateinischen Sprache war eben der erste Zweck, dem sich jeder weitere unterordnen mufste.

Viel wertvoller als diese praktischen Schriften sind die theoretischen. Im Jahre 1628 vollendete C. seine grofse Unterrichtslehre, welche für die Schulen der böhmischen Brüder bestimmt und deswegen in böhmischer Sprache abgefafst war; als ihm die Hoffnung auf Wiederkehr in sein Vaterland verschlossen war, entschlofs er sich, die Schrift in der Universalsprache erscheinen zu lassen und nannte sie Didactica magna. Wohl der grofse Umfang, die Schwierigkeit der Erwerbung, die breite, mannigfach orakelhafte Darstellung, vor allem aber die vis inertiae haben diesem Epoche machenden Werke jede weitere Einwirkung auf seine Zeit entzogen. Während die Janua trotz ihrer Mängel immer wieder neu erschien, ist die grofse Unterrichtslehre den Zeitgenossen und den Nachfahren so gut wie unbekannt geblieben. Im Anschlufs an diese grundlegende Schrift gab C. mehrere kleinere Schriften heraus, die uns aber gröfstenteils nur dem Titel nach bekannt und auch für die Methode nicht von entscheidendem Werte sind. Die letzte methodische Schrift ist die Novissima linguarum methodus, in Elbing verfafst. Im wesentlichen werden hier die in der Janua und den anderen lateinischen Lehrbüchern durchgeführten Grundsätze verteidigt; dann wird als Endziel der Lehrkunst hingestellt: schnell, angenehm und gründlich zu lehren. Als hauptsächliche Mittel werden Beispiel, Belehrung und Nachahmung bezeichnet und ein schnell zum Ziele führendes Verfahren entwickelt, welches die bekannten Forderungen des lückenlosen und zielbewufsten Fortschreitens vom Leichteren zum Schwereren, von der Regel zur Ausnahme, vom

Sinnlichen zum Abstracten und der Konzentration verwirklichen soll. Alle diese Arbeiten sind eigentlich blofs vorbereitende. Denn C. jagte, wie Ratke, ebenfalls einem weit höheren Ziele nach, das er Pansophie nannte, und worunter er sich eine methodische Kodifikation des gesamten menschlichen Wissens dachte. Dieses grofse Werk sollte liefern: 1) eine gründliche, kurzgefafste Übersicht der gesamten menschlichen Bildung, 2) eine leuchtende Fackel der menschlichen Einsicht, 3) eine feste Norm der Wahrheit aller Dinge, 4) eine sichere Tafel der Geschäfte des Lebens, 5) eine selige Leiter, die zu Gott hinauf führt. Es war ihm gelungen, einen polnischen Grofsen für das Werk zu interessieren, dem er den Plan dargelegt hatte. Ausgeführt wurde er so wenig wie der Ratkes, und die Welt hat dies sicherlich nicht zu beklagen — denn die Füllselstopfung der Janua wäre hier in noch gröfserem Umfange vorgenommen worden —, eher dafs Comenius durch diese Utopie an sorgfältiger Durcharbeitung seiner pädagogischen Schriften gehindert wurde.

Organisatorisch hat C. nur ein einzigesmal gearbeitet, als er die Schule in Saros-Patak einrichtete. Er bestimmte nach seinem Organisationsentwurfe sieben Klassen, die er Vestibularis, Janualis, Atrialis, Philosophica, Logica, Politica, Theologica oder Theosophica nannte; dieselben sollten zwischen dem 10. und 17. Jahre durchgemacht werden; doch wurden thatsächlich nur drei Klassen eingerichtet. Jede Klasse soll ihr besonderes Lehrbuch haben, das sie durchzuarbeiten hat. In den drei unteren Klassen wird Latein und damit verbunden realistischer Unterricht erteilt, aufserdem Katechismus, Schönschreiben, Rechnen, Geometrie und Musik. In der 4. Klasse tritt das Lateinische zurück zu Gunsten des Griechischen. Geistliche Musik wird täglich getrieben, Spiele und Turnübungen, auch dramatische Aufführungen, aber nicht der Alten, werden empfohlen. Die Wände der Schulstuben wurden mit Bildern und Inschriften bedeckt, welche dem Lehrstoffe der einzelnen Klassen entnommen waren. Der Unterricht begann mit einer Stunde Religion, worauf in den beiden weiteren Morgenstunden nach einhalbstündiger Pause das Hauptpensum der Klasse theoretisch und praktisch vorgenommen wurde. Nachmittags war eine Stunde Musik oder eine „angenehme mathematische Uebung“, dann zwei Stunden Geschichte und Stilübung [1]). Häusliche Ar-

[1]) Es ist lehrreich, dafs Comenius an der einzigen Schule, die er organisiert hat, seine Vorschrift, nur vier Stunden Unterricht zu erteilen,

beiten werden nicht verlangt. Über die Erfolge dieser Schuleinrichtungen wissen wir nichts. Vortrefflich sind die Vorschriften, welche Comenius für die Schule ausgearbeitet hat[1]).

Die pädagogische Theorie[2]) des C. ist in der „Grofsen Unterrichtslehre“ gegeben, welche Erziehung und Unterricht gleichmäfsig in einer oft überschwenglichen, bilderreichen, breiten Darstellung behandelt. Das Ideal des Verfassers ist, das Menschengeschlecht durch Erziehung zu dauernder Glückseligkeit nach dem Willen Gottes zu führen[3]). Des Menschen Bestimmung ist die ewige Seligkeit in Gemeinschaft mit Gott[4]). Um sie zu erreichen, bedarf man der Gelehrsamkeit oder Bildung (Kenntnis der Dinge, Sprachen und Künste), der Tugend oder Sittlichkeit (innere und äufsere Verfassung der Handlungen), endlich der Religiosität oder Pietät (Verehrung des menschlichen Geistes für das höchste Wesen)[5]). Aller Standesbildung geht die Bildung zu Menschen voraus[6]). Dieselbe beginnt mit der Geburt[7]); Erziehung und Pflege kommen den Eltern zu, der Unterricht der Schule und dem Lehrer[8]), der die Lehrkunst verstehen mufs[9]). Die Schulen müssen von allen Kindern besucht und die Gegenstände und Ziele, nicht aber die Mittel und die Ausdehnung des Unterrichts müssen für alle dieselben sein. Mit anderen Worten: für alle Schulen ist der Unterbau der Elementarbildung gleich; hier mufs im wesentlichen der Sinn für dieselben Lehrgebiete geweckt und erschlossen werden, für welche ihn die höheren Schulen nur zu erweitern und zu vertiefen haben; hier sollen dieselben Seelenkräfte in Bewegung gesetzt werden durch einen einfacheren Stoff, wie auf der höheren Stufe durch einen reicheren und komplizierteren; hier ist nach gleichen Grundsätzen die Seele des Schülers der Mittelpunkt der Unterrichtsthätigkeit, wie in den höheren Schulen. (Idee der allgemeinen Volksschule.) Auch das Geschlecht begründet keinen Bildungsunterschied: die Mädchen sollen Lateinisch lernen, und die höchsten Stufen der geistigen Ausbildung sollen ihnen zugänglich sein[10]). Die Methode

täglich um zwei Stunden überschritten hat; doch hat er zwei freie Nachmittage: Mittwochs und Freitags.

[1]) Beeger und Zoubek 2, 248 ff.

[2]) Müller a. a. O. sucht dieselbe in einen grofsen philosophischen Zusammenhang zu bringen, von dem C. sicher kein Bewufstsein hatte.

[3]) 2, 1 ff. [4]) 2, 9 ff.; 3, 6. [5]) 4, 6 ff.

[6]) 6, 3. [7]) 7, 2. [8]) 8, 2.

[9]) Praef. 8, 9. [10]) 10, 2; 9, 5.

mufs den verschiedenen Anlagen Rechnung tragen; letztere werden von Comenius mit wunderbarer psychologischer Begründung in sechs Klassen getheilt [1]). Berücksichtigung dieser so verschiedenen Anlagen im Massenunterricht ist doch möglich, weil bei allen das gleiche Ziel verfolgt wird, die gleiche Natur vorhanden und die Verschiedenheit der Anlagen nichts als eine Verirrung und ein Mangel der natürlichen Harmonie ist [2]). Körperliche Gesundheit mufs sorgfältige Berücksichtigung finden, um ein möglichst langes Leben zu erhalten, welches notwendig ist, weil der Mensch so vieles lernen mufs; dies geschieht am besten durch richtigen Wechsel von Arbeit und Ruhe. Die Tageseinteilung des C. bestimmt acht Stunden Schlafs, acht Stunden äufserer Geschäfte, acht Stunden ernstlicher Arbeit [3]). Für den anstrengenden Unterricht werden die Morgenstunden in Aussicht genommen [4]). Allgemeine Forderungen alles Unterrichtes sind Induction [5]) und heuristische Methode, Konzentration [6]) bezüglich des Lehrstoffes, der zu einer Zeit nur e i n e r sein darf, und bezüglich des Lehrers, der in e i n e m Gegenstande nur e i n e r sein soll, Herbeiführung des Verständnisses [7]), strenge Abstufung der Jahrespensen nach dem wachsenden Verständnisse der Schüler, innerhalb der Jahresaufgaben Bildung verständiger methodischer Einheiten [8]) und Erweiterung in konzentrischen Kreisen, dabei Beschränkung des Lernstoffes auf das Wesentliche durch typisches Lehrverfahren und durch Bearbeitung zweckmäfsiger Lehrbücher [9]); alles dies fafst Comenius unter der Forderung naturgemäfsen Unterrichts zusammen. Aller Sprachunterricht knüpft an die Muttersprache als etwas Bekanntes an [10]). Um keine Überbürdung hervorzurufen, sind nur vier Schulstunden täglich anzusetzen, die aber durch vier Stunden täglicher Privatarbeit zu ergänzen sind [11]). Jeder Unterricht soll mit der sinnlichen Anschauung beginnen [12]), nur das lehren, was nützlich werden kann und augenblicklich zur Verwendung kommt [13]), und nach derselben Methode [14]) verfahren. Er mufs ohne äufseren Zwang erfolgen [15]); dies wird der Fall sein, wenn die Lehrer freundlich sind, in richtiger Weise

[1]) 12, 22. [2]) 12, 26 ff. [3]) 14, 15.
[4]) 16, 9. [5]) 16, 19. [6]) 16, 30. 31.
[7]) 16, 36. 15. [8]) 16, 50. [9]) 16, 57—63.
[10]) 17, 25. 28. [11]) 17, 35. [12]) 17, 28 VI. 41. 42.
[13]) 17, 44. 45; 18, 7. 8. 40. [14]) 17, 48.
[15]) 17, 16.

den Stoff wählen, so daſs er das Interesse erweckt, und wenn sie diesen in richtiger Weise an die Schüler heranbringen. Zuerst muſs stets die sinnliche Anschauung geübt werden, dann das Gedächtnis, nachher das Erkenntnisvermögen, am Schlusse erst die Urteilskraft [1]). Es darf also den Schülern nie eine Aufgabe gestellt werden, für die sie nicht vollständig das Verständnis besitzen. Aber auch auf den Nutzen dessen, was er lernt, soll der Schüler stets verwiesen werden. Ebenfalls zur Erleichterung der Schüler und deshalb zur Förderung ihres Interesses soll überall dieselbe Methode walten, dieselbe Ordnung in allen Klassen der Schule herrschen, und in allen Händen sollen die gleichen Lehrbücher sein [2]). Das Unterrichtsverfahren soll so sein, daſs die Schüler selbst sehen, denken und arbeiten lernen [3]). Dieser Erfolg wird am meisten durch synthetische Methode und Anwendung dialogischer Form [4]) gesichert; aber auch geschickt angeordnete Übungen und Wiederholungen sind hier von groſser Bedeutung [5]). Dabei sichert das gegenseitige Fragen der Schüler dem Lehrer die Möglichkeit, sich zu überzeugen, ob alles verstanden ist [6]). Die Klassen werden in Dekurien eingeteilt, aber nur für die Wiederholungen; bei dem eigentlichen Unterrichte muſs der Lehrer die Sonne seiner Klasse sein, der er gleichmäſsig Licht und Wärme spendet [7]), d. h. er muſs stets alle zusammen und auf einmal unterrichten, der Unterricht darf sich nie in Einzelgespräche auflösen; sonst wird es nicht gelingen, der Schüler Aufmerksamkeit zu erwecken und wach zu erhalten; dabei muſs der Lehrer an höherer Stelle stehen, allen Schülern sichtbar sein und die Forderung durchführen, daſs alle auf ihn ihre Augen gerichtet halten [8]). Zusammenhängender Vortrag ist verwerflich; die Rede des Lehrers muſs vielmehr stets durch Einstreuung passender Fragen unterbrochen werden, weil die Schüler sonst müde und teilnamlos werden [9]); falsche Antworten korrigieren die Schüler, die auch sonst sich gegenseitig belehren, indem sie die Auseinandersetzungen des Lehrers wiederholen. Überhaupt empfiehlt sich die dialogische Form für die Lehre und die Lehrbücher am meisten [10]). Die schriftlichen Arbeiten werden mit Hilfe der Dekurionen korrigiert; dabei überzeugt sich der Lehrer

[1]) 17, 28 VII. [2]) 17, 48. [3]) 18, 45—47.
[4]) 19, 35. [5]) 18, 43. [6]) 18, 43.
[7]) 19, 18. [8]) 19, 20. [9]) 19, 20, 5. 35.
[10]) 19. 35.

durch wechselnde Kontrolle davon, dafs es geschehen ist [1]). Jede Klasse hat ihr Lehrbuch, das der Lehrer durcharbeiten mufs; ein Auszug des Stoffes teils im Texte, teils in Bildern mufs an die Wände des Lehrzimmers gemalt sein [2]); denn Comenius verlangt dem Gebrauche jener Zeit entgegen für jede Klasse ein besonderes Lehrzimmer. Die Kurse sind auf ein Jahr bemessen [3]). Zusammengehöriges ist auch im Unterrichte so zu behandeln; also Wort und Sache, Lesen und Schreiben (Schreibleseunterricht) [4]), Stil und Gedanke [5]), Lehren und Lernen, Spiel und Ernst. Alle schriftlichen Übungen dürfen nur bekannten Stoff zum Gegenstande haben.

Für den Unterricht in den Wissenschaften und in den Künsten werden nun besondere Vorschriften gegeben. Die Hauptsache ist auch hier Pflege der Anschauung [6]) und die stete Verbindung analytischen und synthetischen Verfahrens [7]), endlich Übung. Die Sprachenbildung beschränkt sich auf die Erlernung der notwendigen Sprachen, d. h. der Muttersprache, der Nachbarsprachen und wegen des Lesens verständig geschriebener Bücher der lateinischen. Nur Philosophen und Ärzte bedürfen des Griechischen und Arabischen, die Theologen des Griechischen und Hebräischen. Jede Sprache wird nur so weit erlernt, als es die Notwendigkeit erheischt [8]). In der Schule sind Erkenntnisvermögen und Sprache an einem Stoffe zu bilden, der für das jugendliche Alter pafst; nach diesem Grundsatze werden die Klassiker aus dem Unterrichte ausgeschlossen, weil sie nur für Männer passen. Jede Sprache wird besonders erlernt, d.h. eine immer nach der anderen [9]), wie überhaupt zu einer Zeit die Schüler immer nur für eine Disciplin in Anspruch genommen werden sollen. Für die Muttersprache werden acht bis zehn Jahre gefordert, weil sie auch die Sachkenntnisse schafft, für eine neuere fremde Sprache ein Jahr, für das Lateinische zwei, für das Griechische ein, für das Hebräische ein halbes Jahr [10]). Die Spracherlernung erfolgt durch Gebrauch und Übung, d. h. durch Hören, Lesen, Wiederlesen, Abschreiben, schriftliche und mündliche Nachahmungsversuche. Die Regeln sind lediglich grammatisch, d. h. sie erklären das Was und das Wie, aber nicht das Warum? Bei jeder neuen Sprache

[1]) 19, 26. [2]) 19, 37. [3]) 19, 39.
[4]) 19, 47. [5]) 19, 48. [6]) 20, 7 ff.
[7]) 20, 15—23. [8]) 22, 1. 2.
[9]) 22, 9. [10]) 22, 10.

beschränkt sich die Grammatik auf deren Eigentümlichkeiten [1]). Bei den ersten Übungen einer neuen Sprache mufs der Stoff bekannt sein, um die Schwierigkeiten für den Lernenden nicht zu steigern [2]). Nur die Muttersprache und die lateinische werden bis zu völliger Beherrschung erlernt [3]). Die im lateinischen Unterrichte, aber ebenso in jedem anderen Sprachunterrichte zur Verwendung gelangenden Lehrbücher sind: 1) Vestibulum, das den Stoff zu den ersten Sprachübungen liefert (Benennung der im kindlichen Gesichtskreise liegenden Gegenstände, Lehre von den Substantiven und verwandten Wortarten, Deklinations- und Conjugationstabellen, kleine Sätze). 2) Janua, die 8000 Worte in kurzen Sätzen, eine kurze Grammatik, eine Prosodik, Wortbildungs- und Wortfügungslehre enthält. 3) Palatium (Atrium), das Gespräche über alle Dinge mit reicher Phraseologie und einer Sammlung von blumenreichen Wendungen mit Angabe der Quellen giebt. 4) Thesauri, worunter Comenius einen Kanon sittlich unanstöfsiger Schriftsteller versteht; dazu gehören Regeln über die Beachtung und Sammlung der kraftvollen Ausdrücke der Rede und über die sorgfältige Vertauschung der Idiotismen. Von den Schriftstellern werden nur einige in Bruchstücken in der Schule gelesen, nach dem für Patak entworfenen Plane in der 4. Klasse, wo im ersten Vierteljahre der gewöhnliche Stil geübt werden sollte, im zweiten Reden aus Historikern und des Cicero mit Pflege des oratorischen Stils, im dritten Ovid, Horaz und Vergil mit Pflege des poetischen Stils, im vierten sententiöse Schriftsteller, wie Seneca und Tacitus, mit Unterweisung in Anfertigung von Reden, Briefen und Gedichten. Den Schülern mufs aber aufserdem ein Verzeichnis von lesenswerten Schriftstellern gegeben werden, damit sie für spätere Privatlektüre keine Mifsgriffe begehen [4]). Die Stilbildung, welche täglich, ja stündlich erfolgen mufs, nimmt Cicero zum Muster, ohne in Phrasentum auszuarten [5]). In und aufserhalb der Schule mufs stets Latein gesprochen werden [6]). Als Hilfsbücher kommen zum Vestibulum ein kleines deutsch-lateinisches und ein lateinisch-deutsches Wörterbuch, zur Janua ein lateinisch-deutsches etymologisches Wörter-

---

[1]) 22, 14. [2]) 22, 15. [3]) 22, 17.
[4]) 22, 19—23.
[5]) Opp. didact. omn. 2, 199 ff.
[6]) Opp. didact. omn. 2, 204 f.

buch, zum Palatium ein phraseologisches Buch für die deutsche, lateinische und griechische Sprache mit Angabe der Quellenstellen, zum Thesaurus ein allgemeines Hilfsbuch, welches über alles in je zwei Sprachen vergleichend Auskunft giebt (z. B. Sprichwörter, Metaphern etc.)[1]). Auch hier hatten die Jesuiten bereits vorgearbeitet, und Comenius bezieht sich auf ein polnisch-lateinisch-griechisches Hilfsbuch des Jesuiten Gregorius Cnapius, an dem er verschiedene Ausstellungen macht[2]).

Die sittliche Bildung wird durch alles Lernen gefördert. Die Jugend mufs durch Unterricht und Gewöhnung zu allen, vor allem aber zu den vier antiken Kardinaltugenden — Klugheit, Mäfsigkeit, Selbstbeherrschung und Gerechtigkeit — erzogen werden. Man geht von Beispielen aus und kommt schliefslich zu theoretischen Festsetzungen: die Hauptsache ist aber, dafs diese auch stets und zwar sogleich von vornherein auch bethätigt werden[3]).

Die religiöse Bildung endlich wird aus der Heiligen Schrift, durch Betrachtung der Welt und aus uns selbst gewonnen. Die Wege dazu sind Nachdenken über die Werke, Worte und Wohlthaten Gottes, äufserliche und innerliche Gottesverehrung, Gebet und Selbstprüfung. Das Lesen der Heiligen Schrift mufs in den Schulen das A und das O sein[4]); die heidnischen Schriftsteller, welche die Frömmigkeit beeinträchtigen, sind zu verbannen; höchstens Seneca, Epiktet, Plato und ähnliche Lehrer der Tugend und Sittlichkeit, bei denen sich weniger Irrtümer und abergläubische Meinungen bemerken lassen, können für den Jugendunterricht verwendet werden. Und als Autorität für diese fanatische Auffassung wird — Erasmus ins Feld geführt[5])!

Eine Schule ohne Zucht ist eine Mühle ohne Wasser. Die Zucht darf nur gegen solche Schüler geübt werden, die unrecht thun, und hat die Aufgabe, die Verfehlung für die Zukunft zu verhüten. Sie darf nicht im Affekt geübt werden. Zuchtmittel, welche eine Steigerung des Fleifses herbeiführen, sind Tadel und Lob, Spott, Certieren. Dagegen richten sich gegen Beweise von Gottlosigkeit, Unkeuschheit, Trotz und Bosheit, Hochmut, Neid und Trägheit das Beispiel des Lehrers, Belehrung, Ermahnung

[1]) 22, 24. [2]) 22, 25. [3]) 23. [4]) 24.

[5]) c. 25. Später (c. 17 der Novissima ling. meth.) wird die Lektüre und Imitation der lateinischen Schriftsteller von Comenius empfohlen.

und Rüge und selten Anwendung der körperlichen Züchtigung; am meisten wird der Lehrer ausrichten, dessen Liebe die Schüler wahrnehmen [1]); aufserdem werden Wachsamkeit und Erregung der Aufmerksamkeit besser wirken als Strafen. Für die Kindheit ist der rechte Erziehungsplatz der Schofs der Mutter (schola materna) [2]). Hier hat C. in reizender Weise dargelegt, wie bei der Mutter bereits der Grund zu allen künftigen Unterrichtsfächern gelegt wird [1) Naturwissenschaften: Wasser, Erde, Schnee, Regen. 2) Optik: Licht, Finsternis. 3) Astronomie: Mond, Sonne. 4) Geographie: Berg, Thal, Ebene, Flufs. 5) Chronologie: Stunde, Woche, Tag. 6) Geschichte: was jüngst geschehen ist, was weiter zurück und was in der Zukunft liegt. 7) Arithmetik: wenig, viel. 8) Geometrie: grofs, klein, lang. 9) Grammatik: richtige Aussprache. 10) Dialektik: richtiges Fragen und Antworten. 11) Rhetorik: Gebärdenspiel beim Sprechen. 12) Poesie: Verschen; Musik: Singen. 13) Hauswirtschaftslehre: Vaterhaus. 14) Politik: Rathaus etc.] [3]). Ebenso werden hier die Grundlagen der sittlichen Erziehung gelegt. Nachher folgt die Muttersprachschule (schola vernacula), dann die lateinische Schule (schola latina), endlich die Akademie (Academia). Die erste ist in jedem Hause, die zweite in jeder Gemeinde, die dritte in jeder Stadt, die vierte in jeder Provinz bezw. in jedem Staate. Der Unterschied der vier Schulgattungen besteht blofs in der Form der Übungen. In der deutschen Schule [4]) wird alles in allgemeinen und groben Zügen, in den beiden folgenden mehr im besonderen und einzelnen gelehrt; in der Mutterschule werden die äufseren Sinne, in der deutschen der innere Sinn, die Phantasie und das Gedächtnis, sowie Hand und Sprache durch Lesen, Schreiben, Zeichnen, Singen, Messen, Wägen, Auswendiglernen u. s. w., in der lateinischen Verstand und Urteil mittelst Grammatik, Dialektik, Rhe-

---

[1]) c. 26.

[2]) Comenius hat für den Unterricht der schola materna 1633 die schola infantiae s. de provida iuventutis primo sexennis educatione, eine eigene kleine Schrift, herausgegeben. Vormbaum, Evang. Schulordn. 2, 776 ff., giebt einen Abdruck des „Informatorium der Mutterschule", einer Schrift, die Comenius 1633 deutsch herausgab.

[3]) 27, 16—23.

[4]) Für den Unterricht in derselben hat er sechs Büchlein bearbeitet, die aber nie herausgegeben worden sind; er nennt sie violarium, rosarium, viridarium, labyrinthus sapientiae, balsamentum, paradisus animarum; sie sollten in den sechs Klassen nacheinander gebraucht werden.

torik und der realen Fächer und Künste geübt. In der Akademie wird der Wille gebildet, und zwar durch Theologie, welche die Fähigkeiten entwickelt, durch welche die Harmonie der Seele erhalten werden kann, durch Philosophie, welche die Harmonie des Geistes herbeiführt, durch die Medizin, welche die Regelung der Lebensverrichtungen des Körpers lehrt und durch die Rechtswissenschaft, welche die Erhaltung der äufseren Güter zum Gegenstande hat. Mutterschule und deutsche Schule nehmen die gesamte Jugend beiderlei Geschlechts auf, während die lateinische Schule für Jünglinge bestimmt ist, die nach Höherem als der Erlernung eines Handwerkes streben, die Akademieen endlich die leitenden und lehrenden Stände ausbilden.

Die Pflege des Kindes in der Mutterschule enthält die herkömmlichen Aufstellungen. Mit sechs Jahren kommt es in die deutsche Schule; diese hat sechs Klassen, jede Klasse hat vier Stunden Unterricht, und für jede ist ein Lehrbuch bestimmt, natürlich in der Muttersprache mit Fernhaltung aller Fremdwörter abgefafst. In den zwei Morgenstunden übt man Verstand und Gedächtnis, in den zwei Nachmittagstunden Hände und Stimme. Hier lernt der Schüler seine Muttersprache richtig lesen, schreiben und sprechen, rechnet im Kopfe und auf der Tafel, mifst, singt geistliche Melodieen und lernt Psalmen und geistliche Lieder auswendig, Katechismus und Bibel genau kennen, erwirbt sich einige Geschichtskenntnis, einige Kosmographie und eine allgemeine Kenntnis von Haus und Staat, Gewerben und Künsten [1]).

Mit zwölf Jahren findet der Eintritt in die Lateinschule statt. Sie hat sechs Klassen: Grammatica, Physica, Mathematica, Ethica, Dialectica, Rhetorica, welche in sechs Jahren absolviert werden. Grammatik geht voran, da sie der Schlüssel zu allem ist, dann kommen die Realien, welche den Stoff für die formalen Disciplinen, Dialektik und Rhetorik, liefern müssen. Lehrgegenstände sind: Deutsch, Latein, Griechisch, Hebräisch und die sieben freien Künste, dazu Physik, Chronologie, Geschichte, die sich auf alle Klassen verteilt, Ethik und biblische Theologie [2]).

Auf die Akademie gehören, wie die tüchtigsten Lehrer, gute Bibliotheken und reiche Sammlungen, so nur die talentvollen Köpfe, deren Befähigung zu einem Studium durch eine Abgangs-

---

[1]) c. 29. [2]) c. 30.

prüfung auf der lateinischen Schule festgestellt wird[1]). Hier werden aufser der Betreibung der Fachstudien Auszüge aus allen Schriftstellern, heidnischen und christlichen, gelesen, die geeignet sind, ein Bild von ihnen zu geben[2]). An die akademische Bildung schliefsen sich Reisen[3]). Ferien sollen im Herbste sein, wo auch die Versetzungen stattfinden. Samstag Nachmittag ist stets von Unterricht frei. Am Ende des Schuljahres finden feierliche öffentliche Prüfungen statt; während des Jahres prüfen sich die Schüler allwöchentlich selbst, allmonatlich prüft der Rektor, vierteljährlich ein Schulvorsteher mit dem Rektor — also an Prüfungen ist kein Mangel.

Die Schulgebäude müssen gesund, reinlich und still gelegen sein; auf die äufsere würdige Ausstattung ist sorgfältig zu halten, da dies auf die Lernfreudigkeit der Schüler vorteilhaft einwirkt. Auch Spielplätze und Gärten zur Erholung dürfen nicht fehlen[4]), ebensowenig ein Festsaal für Festversammlungen und theatralische Aufführungen, der die ganze Schule fassen kann. Ferien wurden in Saros-Patak viermal gegeben: je acht Tage vor und nach Weihnachten, Ostern und Pfingsten, und ein Monat zur Erntezeit; dazu kam jedes Vierteljahr eine Woche für theatralische Spiele.

Es giebt keine Schrift dieser Zeit, welche in solcher Vollständigkeit und in so systematischer Darlegung die ganze Unterrichts- und Erziehungsfrage behandelt. Überall sucht C. wenigstens nach psychologischen Gründen, auf die er seine Vorschläge begründet. Freilich würde man sehr irren, wenn man darin lauter originelle Gedanken erkennen wollte. Vielmehr steht C. durchaus auf den Schultern seiner Vorgänger: Sturm, Baco, Ratichius, Lubinus, Campanella, Vives, die Jesuiten, Hartlib sind von ihm benützt. Würden wir alle pädagogischen Schriften jener Zeit kennen, so würde sicherlich noch manches von dem, was jetzt noch als originell gilt, nicht so erscheinen dürfen[5]). Aber

---

[1]) c. 31. [2]) 31, 8. [3]) c. 32. [4]) 17, 17.

[5]) Vgl. z. B. die Ausführungen von Paulsen über Lubinus a. a. O. S. 316 f. Er hätte noch Elias Bodinus und Kafspar Sciopplus nennen dürfen; des letzteren Mercurius bilinguis s. Nucleus linguae latinae, Grammat. philosoph. pro linguae lat. magistris et tironibus (beide Mailand 1628) und Consultationes de scholarum et studiorum ratione berührten sich vielfach mit den deutschen Reformplänen. Vgl. Jo. Balth. Schuppius, Vom Schulwesen 2, 119 ff.

wieviel im einzelnen ihm oder anderen gehören mag, probehaltig ist oder nicht, einen symptomatischen Wert für die Zeitverhältnisse wird er mit Ratichius und anderen immer behalten. Die grofsartige Teilnahme, welche Fürsten, Städte und Privatleute beiden widmeten, zeigt, dafs das Vertrauen in das bisherige Schulwesen erschüttert, die Stellung des Lateinischen eine andere geworden war. Noch ist es Weltsprache, aber die auf die Erlernung verwendete Zeit erscheint dringend einer Abkürzung bedürftig; diese wird durch methodisch gearbeitete Kompendien herbeizuführen versucht. Aber auch die Wissenschaft der Zeit soll auf demselben Wege in der Schule vermittelt werden: Alstedt, die Jesuiten, Ratichius, Comenius und Weigel ringen nach encyklopädischer Zusammenfassung: der durch Kompendien rascher in seiner Sprachkenntnis geförderte Schüler soll auf demselben Wege sich die Hauptthatsachen der Wissenschaft (Realien) aneignen. Die lateinischen Klassiker bilden nur einen unnützen Aufenthalt; ja sie enthalten gar nicht den Sprachstoff, den man im damaligen Leben nöthig hat, um sich lateinisch verständlich zu machen. Muttersprache und Christentum in evangelischer Form bilden für Ratichius und Comenius den Angelpunkt ihrer Thätigkeit; auf ersterer wird der fremdsprachliche Unterricht begründet, das letztere führt zu der Forderung einer Beschränkung der heidnischen Lektüre und einer Hervorhebung der Heil. Schrift. Die griechische Sprache tritt bei beiden zurück, wie in dieser Zeit durchgehends [1]; C. verlangt sie nur für Ärzte und Theologen, beide weisen ihr ein Jahr zu — gerade genug, um die Bedürfnisse der Medizin und der Theologie zu decken. Dagegen macht sich die nationale Entwicklung der Nachbarvölker und die politische Berührung geltend: Ratichius läfst im Köthener Seminar französische Lehrer ausbilden, nach C. sollen auf die Muttersprache im Unterrichte die modernen Nachbarsprachen folgen. Diese Forderungen gehen nicht verloren: aber die methodisch-didaktischen Arbeiten des C. haben geringe Nachwirkung gehabt, wenn sie auch in verschiedenen Schulordnungen Verwendung gefunden haben; meist blieb es beim alten [2].

Mit Ratichius und Comenius stimmt **Erhard Weigel** [3] in der

---

[1] Vgl. Paulsen a. a. O. S. 319 f.

[2] Hentschel, Joh. Balth. Schupp. Progr. Döbeln 1876. S. XXIV ff.

[3] Aug. Israel, Die pädag. Bestrebungen Erhard Weigels, Zschopau 1884, dem ich überall folge. — Edm. Spiefs, Erhard Weigel, weil. Prof. d.

Bekämpfung der Alleinherrschaft des Lateinischen und in Wiedereinführung der Realien sowie in der Forderung des vergnüglichen Lernens und der Erziehung zu kindlicher Tugend und Frömmigkeit überein. Geb. 1625 zu Weiden, erzogen zu Wunsiedl, wirkte er als Professor der Mathematik und Astronomie zu Jena bis zum 21. März 1699. Er machte sich nicht nur als tüchtiger Lehrer bekannt, sondern erfand auch allerlei mechanische Kunstwerke und machte sich um die Kalender-Reform sehr verdient. Seine pädagogische Thätigkeit fällt in die späteren Jahre seines Lebens. Er wurde dazu durch die Wahrnehmung veranlafst, dafs „unter Hunderten auf hohe Schulen Ziehenden kaum einer oder zwei das Einmaleins gelernt“ und „wie ganz enorm und unartig das Bezeigen, und wie grofs der Mifsbrauch der akademischen Freiheit zumal bei den von Schulen erst ankommenden jungen Leuten war“.

Die Unkenntnis der Mathematik hing mit einem fast gänzlichen Mangel an Realkenntnissen zusammen, weil in den Schulen allmählich der Unterricht in Arithmetik, Geometrie, Astronomie und Musik ganz abgekommen war. Weigel beklagt diesen Mangel und bemüht sich, ihm abzuhelfen. Schlimmer aber als dieser Mangel erscheint ihm, dafs die Willensbildung ganz in den Hintergrund getreten ist und einzig das Latein alle Zeit und Kraft der Schüler bis zum 20. Jahre in Anspruch nimmt. Den Grund dieser Erscheinung findet er hauptsächlich in dem Betrieb („Zwang des Bacels und der Ruthen“ und „Gebrauch metaphysischer Kunstregeln“). Anfänglich hoffte er durch Verbesserung der häuslichen Erziehung helfen zu können; weitere Beobachtungen und Versuche bringen ihn aber mehr und mehr zu der Überzeugung, dafs die Gewöhnung der Kinder zur Tugend nicht von den Eltern verlangt werden könne, die anderes zu thun haben, „als den ganzen Tag den Kindern vorzuthun, was diese ihnen nachthun könnten, dafs es vielmehr der Einrichtung besonderer Schulen bedürfe, in denen die Kinder den ganzen Tag von früher Jugend an verweilen“. Er legte deshalb einen Schulverbesserungsplan dem Kurfürsten von Sachsen vor, der Ende 1681 bei diesem und bei dem Landtage zu Dresden wohlwollende Aufnahme und Zustimmung fand. Zwischen 1684—87

Math. und Astron. zu Jena, der Lehrer von Leibnitz und Pufendorf. Leipzig 1881.

gelang es ihm, durch eigene Opfer an Zeit und Geld und durch Beihilfe des fürstl. Konsistoriums seine Idee einer Tugend-Schule zunächst mit 10—12 Kindern verschiedenen Alters einer dreijährigen Probe zu unterziehen. Am Schlusse des Berichts über diesen Versuch forderte Weigel auf zur Beschaffung der Mittel für eine „volle Probe". Er erhielt sie auch, und die feierliche Eröffnung des „Freuden-Hauses" (Übersetzung des lat. ludus), welches durch einen Umbau von Weigels Hinterhaus hergestellt worden war, erfolgte 10. November 1689. Die Schule fand Anklang, und Weigel kündigte bereits 1688 ein Privat-Kolleg für Studierende an, das er über die Anfangsgründe der Realwissenschaften so lesen wolle, dafs die Zuhörer zugleich lernten, wie man in ihnen unterrichten solle; „er werde häufig um Lehrer für Privat- oder für öffentliche Schulen angegangen, welche imstande seien, in Realfächern zu unterrichten".

In der Tugendschule wollte Weigel nicht nur den Verstand, sondern vor allem den Willen bilden (zur Tugend gewöhnen), die Realfächer, insbesondere die Mathematik, wieder in ihr altes Recht einsetzen und die Anfangsgründe des Lateinischen nicht durch Regeln, sondern durch Übung und heitere Spiele lehren.

Er unterschied den Unterricht der Kinder, „ehe sich der Verstand ereignet" (vom 4.—6. oder 7. Jahre) und „wenn sich der Verstand ereignet, bifs die Jugend angeht". Die ersteren lernen lesen und schreiben mittels einer „Spiel- und Schreib-Regel", einer mechanischen Veranstaltung „da ein einiger Direktor vielen Leuthen auf einmal die Hand führen, und die Buchstaben ihnen unvermerkt einbringen: ja durch alle Sinnen, als mit einem Trichter, leicht einflöfsen und eintrichtern kann, als mit dem Sprechen durch die Ohren, mit der Vorschrift durch die Augen, mit dem Nachzug durch die Hände, mit dem Nachspruch durch die Zunge und dabey mit ebenso formierten Brod-Buchstaben auch durch Maul und Nasen, Schlund und Magen". Die Kinder safsen dabei bei dem ersten Versuche Weigels auf einer Schaukel-Diele und riefen die Buchstaben und Zahlen nach, die ihnen der Lehrer vorsagte; auch wurde singend buchstabiert, das Einmaleins „in ordentlich und Schritt vor Schritt zu verübendem Fortgehen dem Vorsprecher also nachgesagt, dafs sie nach vollbrachten einen und den andern Absatz einander höflich die Hände geben". Eben dasselbe „pflegen sie zuweilen auch im Schwunge auf ihrer

Schwebe-Clafs (Schaukel-Diele) redend und singend zu wiederholen". Die lateinischen Vokabeln werden mit der deutschen Bedeutung in Reimen und singend gelernt, z. B. „Deus Gott, Panis Brodt, docere lehren, jurare schweren", und beim Ballspiel wiederholt. Der den Ball zuwerfende Knabe sagt die erste Hälfte, der ihn empfangende die zweite des Reims. Auf dieser Schaukel-Diele und mittels Gesanges werden den Kindern auch die lateinischen Deklinationen und Konjugationen beigebracht. Überall wird auf Abwechslung gehalten; wenn einige Zeit gelernt wurde, werden Geschichten erzählt mit oder ohne Schaukeln, dann werden dieselben nacherzählt. Das Memorieren soll in diesem frühen Alter nicht durch Nachdenken erzielt werden, sondern mittels einer angenehmen Beschäftigung, „dabey sie Gelegenheit bekommen, die zu memorierende Sach fein offt zu wiederholen". Später wurde die Schaukel-Diele durch zwei lange „neuerfundene Ritter-Pferde ersetzt, welche sich stets Horizont-gleich langsam oder stark als von selbst bewegen, darauff viele Kinder, der Manier nach, rittermäfsig steigen, sitzen, selbst das Pferd mit blossen Winck in die Bewegung bringen, auffrecht im Fort-reiten den Leib halten, oder nach Belieben neigen, innehalten, rittermäfsig absteigen, und im sanfften reiten die lateinischen Vocabuln lernen, deklinieren, konjugieren, Sententien und was man ihnen sonst vorgeben will, mit Lust auswendig lernen können, auch ein Gallopirendes Quadrupl-Pferd, darauff die Kinder, die vor andern sich wohl bezeugen, auf dem lang und breiten Saale, neben einander, als auf einem Reit-Platz, auf der Renn-Bahn, in Gesellschaft reitten" etc. Überhaupt hat man sich die Schule als eine Versuchs-Schule zu denken, in der unablässig an der Verbesserung der Methode gearbeitet wurde. So wird die „Lese-Regl", die „Schreib- und Rechen-Regl" immer vervollkommnet, das Buchstabieren durch das Lautieren ersetzt u. a. mehr.

Den Hergang beim Unterrichte der Kleinen hat Weigel im Jahre 1691 folgendermafsen beschrieben. Der Anfang des täglich stattfindenden Unterrichts — „ohne sonst gewohnete Mittwoch- und Sonnabendsferien" — wird mit Gebet gemacht, darauf der Katechismus vorgesagt und nachgesprochen, „wie denn auch das Wochensprüchlein aufgegeben wird mit Führung zum Erkäntnifs Gottes und des Menschen". Das gemeine Zehlen aber und das Einmaleins wird hergesagt im Gehen; dabei machen die Kinder Tanzschritte, Reverenzen etc. Darauf wird die Lese-

Regl im Stehen und die Schreibe-Regl im Sitzen angebracht; anfangs wird die Schiefertafel, später Papier, Feder und Tinte benützt, auch geometrische Züge und Figuren gemacht. Nach dem Sitzen kommt das Reiten, wobei lateinisch dekliniert und konjugiert wird. Die Kinder zeigen dabei die gröfste Lust. Dann kommt das Frühstück und am Nachmittag das Abendbrot; dasselbe besteht aus Heller-Semmlein, welche in „geometrische Korporal-Figuren“ (Pyramiden, Prismen etc.) zerlegt und, ehe sie verzehrt werden, „artlich“ genannt werden müssen. Bevor die Kinder am Vormittag (um 12 Uhr) und am Nachmittag (um 6 Uhr) nachhause gehen, wird nochmals alles repetiert. Am Nachmittag kommt die Mefskunst dazu und das „Bauen mit geschnittenen Brettlein oder Klotzlein“, das „Fortificirn nach einem künstlichen Modell des Fünf-Ecks“, Arbeiten (geometrische Figuren) in Papier und Pappe und ähnliche Spiele. Dabei wird lateinisch geredet. Da die Kinder den ganzen Tag in der Schule sind, werden sie schon dadurch allein „gänzlich vom Mutwillen abgehalten“; doch kommen auch noch positive Gewöhnungen durch das rationelle Verfahren und „stete conversiren“ dazu.

In einer zweiten Klasse (Knaben von 5, 6, 7 Jahren) wird zu der „Theorie der Grammatischen Kunst die Prax hinzugethan“, aber nicht in der gewöhnlichen Weise durch Interpretation „der zwar schmückenden, doch Aberglauben und Bofsheiten untermengt anführenden Poeten oder anderer Authoren“, „auch nicht mit mühsamen vertiren oder argumenta machen“, sondern wieder rein praktisch „durch das Rechnen, Figuren messen und beschreiben, durchs Beschauen des in Charten vorgestellten Welt-Gebäudes, dessen Theil sie nennen und von ihrer Lage oder da sich zugetragenen Geschichten reden lernen können“. Die Unterweisung im Rechnen erfolgte anfangs deustch in allen Rechen-Specibus vorteilhafftig in abstracto, dann in concreto. Dabei wurde die lateinische Syntax ex usu in folgender Weise gelernt. Das Additionsexempel $\begin{array}{r}86\\21\\47\\\hline 154\end{array}$ wird so gerechnet: Additis (adiectis, adpositis, adjunctis, aggregatis, unitis) septem floribus purpureis, uni flori purpureo, resultat (colligitur, prodit, habetur, numeratur, fit) summa octo florum purpureorum: superadditis sex floribus purpureis, congregantur quattuordecim flores purpurei. Subscribo

quattuor flores purpureos, decem in mente reservo sequenti seriei etc. Noch mannigfaltiger läſst sich das Lateinsprechen bei der Geometrie gestalten. Der Vorteil dieses Unterrichts besteht hauptsächlich darin, daſs überall die Anschaulichkeit erreicht wird, während dies bei dem gewöhnlichen Sprachbetrieb fehlt.

In einer dritten Klasse (Kinder von 10—12 oder 13 Jahren) saſsen Schüler, „welche bis dahin gemeiner Art nach in Grammaticis schon informiert gewesen“. Aber auch sie wurden durch den neuen Unterricht so gefördert, daſs sie „Rudimenta Arithmeticae, Geometriae, Astronomiae, Musicae mit Lust und Freud so weit begriffen, daſs sie die vornehmsten Propositiones des Euclidis ersten Buchs nicht nur nachreiſsen, sondern mit Verstand berechnen, demonstriren und beweisen können“. Dabei haben sie gelernt lateinische und griechische Autoren „leichtlich zu verstehen, pur Latein zu reden, und verständig von den Wercken der Natur und kluger Welt zu discurriren“. Das „zierliche“ Latein kann erst später erlernt werden und ist wesentlich durch Schreiben zu erreichen. Doch konnte diese Klasse aus Mangel an dem für einen Lehrer aufzuwendenden Gehalte nicht weitergeführt werden.

Die Reform scheiterte wohl hauptsächlich an dem passiven Widerstande der Anhänger des bisherigen Schlendrians: gegen die Alleinherrschaft des Lateinischen vermochte die reale Bildung sich noch nicht durchzusetzen.

Aber Weigel übersah die Bedeutung des Elternhauses für die Erziehung keineswegs, und er hat in seinen kalendarischen Schriften in beweglicher Weise den Eltern ihre Pflichten vor Augen gestellt. Das Gemüt müsse gebildet werden durch Erzählungen aus der Heil. Schrift; die Hauptsache sei aber, daſs das ganze Haus mit sittsamem Wandel der heranwachsenden Jugend gute Beispiele gebe. Insbesondere muſs der Verkehr der Kinder mit ihren Mitmenschen sorgfältig überwacht, aber auch das Verhalten gegen die Tiere richtig gelenkt werden. Man muſs sich vor Verweichlichung derselben hüten und darf ihnen keinen „Mutwillen“ durchgehen lassen. Wenn auch die körperliche Züchtigung nicht verworfen wird, so wird doch der Warnung und Belehrung hauptsächlich durch die Bibel gröſseres Gewicht beigelegt. Aberglauben in irgend welcher Form darf nicht in ihnen geweckt werden. Dagegen sind richtige Spiele und Spielzeuge eine groſse Unterstützung für die Erziehung, weil Kinder stets Verlangen nach einer befriedigenden Thätigkeit tragen. In diesem Zusammen-

hang entwickelt Weigel bereits die jetzt in den Fröbelschen Kindergärten geübten Thätigkeiten, wobei schon ein gewisser Formensinn gepflegt werden könne. Möglichst frühe sollen sie in die Kinderschule geschickt werden, wo man „auff Lust und Freude für sie denken mufs“, um ihnen Beschäftigung zu schaffen, wie sie ihr Wesen verlangt.

§ 19. Die Nachwirkungen der Reformbestrebungen in der Schulgesetzgebung.

Der dreifsigjährige Krieg hatte dem deutschen Bildungswesen tiefe Wunden geschlagen [1]: eine Reihe von protestantischen Schulen war durch die siegreiche katholische Partei in Besitz genommen und den Jesuiten übergeben; andere Anstalten waren teils durch die unmittelbare Berührung mit dem Kriege aufgelöst, teils infolge der in den am schwersten getroffenen deutschen Landschaften eingetretenen Verarmung geschlossen oder wenigstens beschränkt worden. Es galt nun, nachdem der Friede wieder errungen war, überall Verlorenes wiederherzustellen, in Unordnung Geratenes neu zu ordnen. Freilich mangelte jetzt häufig die thätige Teilnahme der Fürsten und Städte, wenn es sich um Bildungsfragen handelte; die materiellen Fragen machten sich unabweisbar geltend [2]. Mannigfach läfst sich bei der Neuordnung der Einflufs von Ratichius und Comenius nachweisen. So hat z. B. die magdeburgische Schulordnung von 1658 [3] die Bestimmung, die Schulen „sollen fruchtschaffende seminaria pietatis morum et virtutum sein“. Die Unterrichtszeit wird auf 6 Stunden täglich bestimmt, darunter 1 Stunde für Gesang, eine zweite für Religions- und Andachtsübungen (§ 12), ganz wie in der Schulordnung für Patak. Die Bestimmungen über Zucht erinnern oft wörtlich an Comenius, und das von ihm verlangte Abgangsexamen zur Ermittelung der Reife für die Universität wird § 12 vor den „Gerichtsherren, Räten der Städte, Beamten, auch Patronis, Pastoribus oder Schul-Dienern“ ange-

---

[1] G. Freytag, Bilder aus der deutschen Vergangenheit. Aus d. Jahrh. d. grofs. Krieges. Leipzig. — Rich. Büttner, Rektor Joh. Seb. Mitternacht u. s. Wirksamkeit am Geraer Gymn. 1646—1667. Pr. Gera 1888. — Koldewey, Die Schulgesetzgebung des Herzogs Aug. d. J. v. Braunschw.-Wolfenbüttel. Braunschweig 1887. Boehne, Die pädag. Bestreb. Ernsts d. Frommen Gotha 1888. S. 28 ff. 108 f.

[2] Hentschel, Joh. Balth. Schupp. Progr. Döbeln 1876. S. XX ff.

[3] Vormbaum 2, 487 ff.

ordnet; ebenso sollen die Praeceptores sich den Eltern gegenüber darüber äufsern, „ob sie ihrer Söhne oder Verpflegten Ingenia also geschaffen und bewandt finden, dafs sie mit Nutz auf Universitäten zu Kontinuierung der Studien geschickt werden mögen". In gleicher Weise zeigen die Bestimmungen über Lehrer und Schul-Inspektoren mannigfache Anklänge an die Pataker Ordnungen. Durchaus übereinstimmend ist der Eingang des eigentlichen Methodus (S. 501 f.), wo die Notwendigkeit des Unterrichts begründet wird; fast wörtlich die Sectio I, wo Finis und Media des Methodus ganz in Comeniusschem Sinne festgestellt sind. Ebenso wird man keinen Augenblick im Zweifel sein, woher in Sect. II Cap. I der Satz stammt, dafs in allen Dingen die certitudo et veritas ex libro Naturae et Scripturae erkannt werden solle. Sehr lehrreich ist Cap. II derselben Sectio, wo ganz in der schematisierenden Weise des Comenius de Subjecto informationis, d. h. den Lehrer und seine requisita gesprochen wird, die generalia (pietas und probitas), specialia (scientia; benevolentia; fidelitas; prudentia: a) quoad informationem [proponendi, illustrandi, interpretandi, confirmandi, refutandi, repetendi, exercendi, applicandi, digerendi, colligendi]; b) quoad disciplinam; c) quoad conversationem cum discipulis: patientia, constantia; autoritas) und individualia sind. Das subiectum recipiens informationis ist jeder vernünftige Mensch. Die Anordnungen zur Erzielung der pietas und probitas decken sich ganz mit denen des Comenius, von dem auch die Einteilung in vier sechsjährige Schulorganismen entlehnt ist (Sect. II Cap. III § 8); die Bezeichnungen der Schulordnung sind: Mutter-Schule oder Haufs-Zucht, Stadt- und Dorf-Schule, öffentliche Land-Schule oder Gymnasium, Hohe Schule oder Academia. Im Unterrichte selbst wird verlangt, dafs nur Verstandenes zum Auswendiglernen aufgegeben werde; das Memorieren soll einigermafsen judiciös erfolgen, der erste Vortrag möglichst anschaulich sein. Das schematisierende Kompendiumwesen spielt eine grofse Rolle. Bei jedem Obiecto soll dem Discipulo gezeigt werden: eine Tabula synoptica zu vielfältiger unablässiger Repetition, eine Summa Mnemonica, um das, was er verstehet, genauer einzubilden und in gewisse Classes per Onomatologiam et Pragmatologiam einzuteilen, das Iudicium zu schärffen etc., endlich ein Systema und Bibliotheca, „wodurch er lernet alle Autores, so er lieset, in gewisse Classes einteilen und von allem, so er gelernet, zu jederzeit gute fertige Nachrichten geben".

Von Lehrbüchern sind der Orbis pictus des Comenius eingeführt, „dafs man zum Wenigsten in jeder Schule ein Exemplar desselben habe“, ebenso die Janua und das Atrium; ferner „die zu Gotha gefertigten Excerpta aus dem Terentio, Plauto und Cicerone“, also eine Chrestomathie ganz im Sinne des Comenius „samt einem dazugehörigen Thesauro.“ Der griechische Unterricht hat die Knaben „vor allen Dingen auf die Textus evangelicos ordinarios und folgends auf das Novum Testamentum samt dem Lexico Pasoris und alsdann und nicht ehe auf andere Autores neben der Portula Graecae Linguae Seidelii mit der Zeit zu weisen“. In ähnlicher Weise soll es mit dem Hebräischen gehalten werden. Nur „ingenia, welchen die Poësis absonderlich beliebet“, sollen „mit Hintansetzung ärgerlicher Bücher auf des Ovidii Libros de Ponto, ingleichen auf den Virgilium geführet und in solchem studio perficiret werden“. In dem Unterrichte der Logik, Rhetorik und Ethik werden ebenfalls die Tabulae, Onomatologia und Pragmatologia gefertigt. Eigentlich wäre nach § 23 auch noch die Gründung eines vollständigen Gymnasiums mit Anleitung zu den Universitäts-Studien erforderlich, und es müfsten nach § 24 „aus der gantzen Philosophia, Theologia, Jurisprudentia und Medicina 1) eine Tabula, 2) eine Summa, 3) ein Systema nebst Bibliotheca, die auf's Höchste um einen Thaler verkaufft“, in den Händen jedes Schülers sein; ja, „es dürfte keiner, er habe denn, was ihm zu seinem scopo ex Philosophicis und der Facultät, wobey er zu bleiben gedenkt, nöthig, gründlich gefasset, aus dem Gymnasio ad studia Academica dimittiret werden“. Aber man mufste „solches Werck, bifs zu fernerer Einrichtung noch zur Zeit in etwas anstehen lassen“; dafür sollen die Praeceptores den Abiturienten „deutliche und treue Anleitung geben“.

So sehr nun die Schulordnung von den Gedanken des Comenius durchdrungen ist, so wenig hat sie trotzdem seine eigentlich methodischen Absichten durchzuführen vermocht. Comenius will die Muttersprach-Schule nur der Muttersprache gewidmet wissen, die Schulordnung (Sekt. II Cap. IV § 3) gestattet in derselben bereits die Betreibung des Lateinischen. In der Aufeinanderfolge der Lehrgegenstände ist die alte Ordnung: Sprachen, Logik, Rhetorik, Philosophie beibehalten und Comenius nur insofern ein Zugeständnis gemacht, als die Anfänge für diese Gegenstände schon auf den unteren Stufen gemacht werden

sollen. Neben den Lehrbüchern des Comenius sind noch andere für Phrasen, Grammatik und Stilistik, sowie besondere Lehrbücher uud Tabellen für Logik, Rhetorik eingeführt. Aufser der Chrestomathie von Terenz, Plautus und Cicero werden Cornelius Nepos, Ciceros Officien, Briefe und Reden, Q. Curtius „und andere Autores publice und privatim“ gelesen.

Besonderes Interesse bietet die unter dem Namen **„Schul-Methodus“** bekannte **Sachsen-Gothaische Schulordnung**[1]) **von 1642.** Dieselbe ist von dem Rektor **M. Andreas Reyher**[2]), einem Ratichianer, entworfen. Der Herzog, ein wahrer Landesvater und ein fürstlicher Pädagog, suchte durch verständige Mafsregeln die Wunden zu heilen, welche der Krieg auch seinem Lande geschlagen hatte, und wieder geordnete Zustände herbeizuführen. Dabei war er auch auf innere Hebung des Volkes bedacht, bei der ihn Kirche und Schule unterstützen sollten. Für die Schulreform bediente er sich hauptsächlich der Unterstützung Reyhers, der von ihm als Rektor des Gymnasiums in Gotha berufen worden war. Hier stellte dieser die verfallene Zucht wieder her[3]) und griff allmählich auch in die innere Organisation der Schule entscheidend ein[4]). Beeinflufst sind die pädagogischen Ansichten Reyhers von Ratichius und Comenius[5]). Gleich der Magdeburger Schulordnung hat auch Reyher die schematische Erörterung über Finis, Subjectum und Media; auch die Ausführungen über Pflichten von Lehrern und Schülern gleichen durchaus jenen und gehen auf Comenius zurück, während die Einteilung namentlich der Didactica specialis Ratichius entnommen ist, von dem auch die Vorschrift stammt: Autor esto unus, certus, jucundus, tersus et plenus. Echt Ratichianisch ist auch das Verlangen, dafs die Grammatik nur wenige klare Regeln enthalten und die allgemeinen grammatischen Bezeichnungen für alle Sprachen die-

---

[1]) Abgedruckt bei Vormbaum 2, 295 ff. — M. Schulze, Die Entwickelungsepoche des deutschen Volksschulw. unter Herz. Ernst d. Frommen. Gotha 1855. — Wold. Boehne, Die pädag. Bestrebungen Ernst d. Frommen von Gotha. Gotha 1888.

[2]) Rud. Heine, Rektor M. Andreas Reyher, der Verf. d. Goth. Schulmethodus. Progr. Holzminden 1882. — Boehne a. a. O. 187 ff.

[3]) Heine a. a. O. S. 17 f. — Chr. Ferd. Schulze, Gesch. d. Gymn. z. Gotha. Gotha 1824. S. 119—187.

[4]) Die Materialien bei Heine a. a. O. S. 21 ff.

[5]) Boehne a. a. O. 195 f. 204 ff.

selben sein sollen. Reyher hat selbst eine solche Parallelgrammatik verfaſst: Compendium Grammaticae generalis quadrilinguis, neben der es Specialgrammatiken gab, z. B. ein Compendium Grammaticae latinae specialis. Latein soll schon mit fünf Jahren gelernt werden, womit weder Ratichius noch Comenius einverstanden gewesen sein würden. Auch die Lehrmethode ist nicht durchgängig die Ratichianische, von der nur die Paradigmata declinandi et conjugandi beibehalten sind, die aber auch Comenius und die Magdeburger Schulordnung haben. Beiden Didaktikern gemein ist die Scheidung eines elementaren (universalis) und eines wissenschaftlichen (specialis) Kurses im grammatischen Unterricht, ebenso die Fassung der Regeln in deutscher Sprache und die Verwendung der letzteren zur Erklärung. Überall wird auf Anschaulichkeit gedrungen ganz in der Weise, wie dies von Ratichius geschah. Von diesem ist auch entlehnt das „nach dem sensu exponieren“, die dreimal durch den Lehrer erfolgende Exposition, „das Exponieren durch die besseren Schüler und so fort, bis alle die Lektion gefaſst haben“, die Durcharbeitung desselben Schriftwerkes — nicht wie bei Ratichius des Terenz, sondern eines Lesebüchleins — zuerst nach der Formenlehre, dann nach den Hauptregeln der Syntax, der Anschluſs der Schreibübungen an den Lesestoff, welche durch Übersetzungen ins Deutsche vorbereitet werden. Die Lehrbücher des Comenius sind teilweise eingeführt, und zwar sollen dieselben viermal durchgearbeitet werden „alle wochen acht tituli“.

Durchgreifender und wesentlicher für die Folgezeit waren die für die Volksschulen des Landes getroffenen Bestimmungen[1]). Danach besteht der Schulzwang vom zurückgelegten fünften Jahre ab; jeden Tag sind sechs Stunden Unterricht, drei vormittags und drei nachmittags, am Mittwoch und Samstag fällt der Nachmittagsunterricht aus. Auch in den auf den Dörfern sechs-, in den Städten vierwöchigen Ferien wird täglich in 2 Stunden Unterricht erteilt. Dabei werden bestimmte, meist von Reyher verfaſste Lehrbücher zu Grunde gelegt, ein ABC-Buch, ein deutsches Lesebuch mit fast rein religiösem Stoffe, mehrere religiöse Bücher, ein Rechenbüchlein,

---

[1]) Vormbaum, Evang. Schulordnungen 2, 295 ff. — Kehr in Schmids Encykl., 2. Aufl. 7, 806 ff. und Pädag. Blätter 2, 144 ff. — Neue verbesserte Auflagen des Methodus erschienen 1648. 1653 (?), 1858 (?). 1672 u. 1685.

später auch eine kurze Natur- und Nützlichkeitslehre; das ABC- und das deutsche Lesebuch bekommen arme Kinder einmal „von der Herrschaft“ umsonst. In der Betonung des Deutschen ist der Einflufs Ratkes unverbennbar. Jede Schule hat anfangs zwei, später drei Klassen, die aber an kleineren Orten gleichzeitig unterrichtet werden. Der Lehrstoff besteht aufser der in ausgedehntem Mafse bedachten Religion in Lesen, Schreiben, Singen, Rechnen und in dem materiell von Comenius übernommenen, überall auf wirkliche Anschauung und Erfahrung begründeten Realienunterrichte (Belehrungen über Pflanzen, Tiere, Menschen, Naturerscheinungen, Himmels- und Vaterlandskunde, Gesetze, Haushaltung, Mefskunst etc.), dem auch die Aufsatzthemata entlehnt werden sollen. Um die von Ratichius verlangte Übereinstimmung der Erziehung in Schule und Haus durchzuführen, wurde für die häusliche Erziehung eine „Kurtze Anleitung“ aufgestellt, deren Verlesung an dem öffentlichen Examen angeordnet wurde[1]). Über den Ausfall des Examens wurden sorgfältig Tabellen geführt, worin die mangelhaften Leistungen und die angeordnete Abhilfe verzeichnet wurden. Auch eine bessere Bildung und Stellung der Lehrer wurde angestrebt, die Besoldung erhöht, die Anstellung auf Zeit aufgehoben und ein Witwenfiskus begründet. Der Methodus enthält treffliche, mehrfach Ratichius entlehnte methodische Bestimmungen (z. B. bezüglich der Methode, in der untersten Klasse das Lesen zu lehren) und ausführliche Lehrpläne für die einzelnen Klassen, deren Durchführung durch Einsetzung einer regelmäfsigen Inspektion und den Erlafs einer Instruktion für die Visitatoren von 1664[2]) sichergestellt werden sollte. Überall wird auf das sittliche Verhalten der Schüler ein entscheidender Wert gelegt; die Zuchtmittel und Strafen werden ganz im Sinne von Ratichius und Comenius bestimmt. Aber auch der Gesundheit wird Rechnung getragen. So lautet Cap. X § 15, „(die Schüler) sollen fein gerade sitzen, nicht krumm oder gebückt, noch die Augen zu sehr auf die Bücher legen, weil sie hierdurch dem Gesichte Schaden thun, hingegen aber ein jedes sein Buch, soviel wie möglich, fein gegen das Licht halten.“ Ähnliche pädagogische Reformbestrebungen vertritt in Sachsen Johann Raue, der bereits die Überleitung der Schuleinrichtungen

---

[1]) Weitere Mafsregeln bei Boehne a. a. O. S. 35 ff.
[2]) Vormbaum 2, 360 ff.

von Ratichius und besonders von Comenius zu den realistischen Schöpfungen bildet, wie sie die Ritterakademieen darstellen[1]).

Diese Bemühungen verdienen um so rückhaltlosere Anerkennung, als die Schulordnung und andere Schriften dieser Zeit[2]) zur Genüge zeigen, wie traurig es meist um die Volksschulen, namentlich infolge der gänzlich ungenügenden Bildung der Lehrer bestellt war. Sie waren oft Handwerker, die ihrer Nahrung nachgingen und die Schule ihren Frauen oder sich selbst überliefsen; sie konnten nur mangelhaft lesen, noch weniger orthographisch schreiben, in der Rechenkunst konnten sie öfter das Einmaleins nicht etc. Überall mangelten eine tüchtige Lehrerbildung und die Mittel, tüchtige Lehrer zu bezahlen und dadurch strebsame Menschen für diesen Beruf zu gewinnen.

Die Beschränkung der lateinischen und griechischen Lektüre, aus der die Klassiker mehr und mehr verdrängt werden, hätte einer vermehrten Berücksichtigung der Realien Raum schaffen müssen. In der That war dies jedoch nicht der Fall. Und hier rächte sich jetzt der Umstand, dass der Unterricht vor wie nach in den Händen der Geistlichkeit lag. Denn die durch die Verminderung des Sprachunterrichtes gewonnene Zeit wurde fast ausschliefslich für Theologie und Philosophie verwendet. In den oberen Klassen wurde förmlich Dogmatik gelehrt, und die neue scholastische Logik und Metaphysik, zu welcher die Streitigkeiten zwischen der katholischen und protestantischen, zwischen der reformierten und lutherischen Theologie in Disputationen, Religionsgesprächen und Streitschriften geführt hatten, machte sich nicht nur auf den Universitäten breit. Wie dort die meiste Zeit der Studierenden durch formale dialektische Übungen ausgefüllt wurde, die in den regelmäfsigen Disputationen Verwendung fanden, so drangen dieselben Beschäftigungen auch in den Gymnasien ein, namentlich wenn diese einen Teil des Hochschulunterrichtes vorwegnahmen. So liefs Reyher in Schleusingen von 1633—37 in 41 öffentlichen Disputationen seine Schüler Fragen

---

[1]) Aug. Ziel, Joh. Raues Schulenverbesserung. Progr. Dresden-Neustadt 1886.

[2]) Besonders lehrreich ist die Schrift: Sieben böse Geister, welche heutigestags guten Teils die Küster oder sog. Dorfschulmeister regieren; als da sind: der stolze, der faule, der grobe, der falsche, der böse, der nasse, der dumme Teufel, welcher kommt hinten nach gehunken, als ein überleier, der arme Teufel u. s. w.

aus der Ethik, Ökonomik, Politik und Geschichte, Metaphysik, Physik, Arithmetik, Geometrie etc. behandeln. Und daneben hielt in derselben Zeit der Konrektor noch 10 Disputationen de rhetorica, de affectionibus troporum, de metonymia, de ironia, de metaphora etc.[1]). Aber auch an dem Gothaer Gymnasium ist diesen Dingen noch viel Zeit und Arbeit zugewandt. Reyher erteilt in der ersten Zeit nur in Prima Unterricht und zwar eine Stunde Lectio theologica, zwei Stunden Rhodomani catechesis carminice reddita cum Syntaxi Grammatica, zwei Stunden Logicae explicatio et praxis, zwei Stunden Lectio Ethica seu Philosophica; im Sprachunterricht giebt er eine Stunde Vergil Georgica und Aeneis, zwei Stunden Exercitium styli in tribus linguis una cum declinationibus, eine Stunde Gramm. Hebraea cum genesi Mosaica sive psalterio Hebraeo und eine Stunde Exercitium poeticum in tribus linguis. In den Stundenplänen für die drei oberen Klassen finden sich nur zwei Klassiker mit sehr geringer Stundenzahl: Vergil in I und II und Theognis in II[2]). Die 1645 gegründete Selecta erhielt anfänglich in acht, später in dreizehn Stunden besonderen Unterricht in Theologie, Logik, Rhetorik, Metaphysik, Physik, Ethik, Sphärik, Historie, Hebräisch und lateinischer Stilistik.

§ 20. Das Erziehungsideal des galant homme in den Ritterakademieen.

Schon der dreifsigjährige Krieg zeigt eine bedeutende Wandlung der Denkweise. Aus religiösen Interessen entsprungen, dient er in seinem zweiten Teile nur noch politischen. Und diese letzteren bleiben für die künftigen Geschlechter bestimmend. Wohl treten noch die grofsen Gegensätze des Protestantismus und Katholicismus einander gegenüber, wohl erheben sich innerhalb der katholischen und der protestantischen Kirche Gegenströmungen, welche vorübergehend das öffentliche Leben beeinflussen: aber entscheidend werden dieselben nicht mehr. Mit Wilhelms III. Anerkennung auf dem englischen Throne wird nicht nur ein neues politisches System anerkannt, auch der Gedanke der religiösen Duldung erringt in jenem Ereignisse den

---

[1] G. Weicker, Festschr. z. 300jähr. Jubil. d. Gymn. zu Schleusingen 1877, S. 24. — Vgl. Hentschel a. a. O. S. XXIX ff.

[2]) Heine a. a. O. S. 19.

Sieg. Politische Interessen bestimmen die Geschichte des nächsten Jahrhunderts nach dem Kriege, und ihre Träger, Staatmänner und Generale, damit im wesentlichen der Adel, treten jetzt an die Stelle der Gelehrten und der Theologen: die Bedürfnisse ihrer Bildung werden entscheidend. In Deutschland hatte leider der grofse Krieg die Entwicklung einer nationalen Litteratur und Bildung unterbrochen, und als durch die Staatskunst Richelieus und Ludwigs XIV. in Frankreich ein Staatswesen entstand, dem die moderne Geschichte bis auf diese Zeit nichts Ähnliches an Konzentration der Staatsgewalt an die Seite zu stellen vermochte, als der Roi Soleil seine Strahlen ergofs über Dichter und Schriftsteller, Künstler und Gelehrte, und Kunst und Litteratur zwar einseitig, aber begeistert und thatenlustig dieses siegreiche Königtum verherrlichten, als die Sprache und die Bildung, welche das erstarkte nationale Bewufstsein geschaffen, sich überall durchzusetzen suchten, da fand diese französische Kultur in Deutschland den geringsten Widerstand. Ein neues Bildungsideal erstand für die leitenden Kreise der Nation: das des vollendeten Hofmannes (galant homme)[1]). Dazu war die antike Bildung nicht erforderlich, wohl aber die moderne Weltsprache, die sich rasch in die Stellung der lateinischen eingedrängt hatte, das Französische; ohne mündliche und schriftliche Beherrschung dieser Sprache, ohne Kenntnis ihrer neuen Weltlitteratur war eine höfische Bildung nicht denkbar; dazu kamen ein feines Benehmen (conduite) und ein sicheres Verständnis der Tanz-, Reit- und Fechtkunst nach Versailler Mustern. Von Wissenschaften brauchte der Civilbeamte so gut wie der Militär die Errungenschaften der Neuzeit: Mathematik und Physik, bürgerliche und Kriegsbaukunst, Rechts- und Staatsgeschichte, Geographie und Statistik, Heraldik und Genealogie. Aus diesen Bedürfnissen erwuchs zunächst für die regierende Klasse, den Adel, eine neue Schulart, **die Ritterakademie**[2]). Ihre Anfänge fallen vor den Krieg. So wurden 1589 für adelige Herren das Collegium illustre zu Tübingen, 1599 das Collegium Mauritianum zu Kassel gegründet; häufiger werden diese Anstalten erst nach dem Kriege. Gewöhnlich befinden sie sich in Residenzstädten, da der Verkehr am Hofe mit zu der von ihnen zu gebenden Bildung des Herrenstandes gehört

---

[1]) Dies findet sich weiter ausgeführt bei Paulsen a. a. O. S. 329 ff.

[2]) Über ihre Verbreitung etc. Paulsen a. a. O. S. 337 ff.

und auch die ritterlichen Künste durch den fürstlichen Marstall, sowie durch die am Hofe angestellten Bereiter, Tanz- und Fechtmeister Förderung erfahren. Von den allgemein bildenden Disciplinen sind Religion, Ethik, Rhetorik und Dialektik meist vertreten, dazu kommen ebenso allgemein Mathematik und Physik, öfter Ökonomik und Politik, Heraldik und Genealogie, Geschichte, Geographie und Statistik, häufig Naturrecht, Baukunst (als Anwendung der Mathematik). Latein wird überall gelehrt, da es dem Staatsbeamten noch unentbehrlich ist; aber man geht darauf aus, dasselbe in kürzerer Zeit und ohne grofse Ansprüche an die Arbeitskraft zu lehren, an Stelle von Griechisch und Hebräisch, die für die Adligen unnötig erschienen, treten andere Sprachen, überall Französisch, häufig Italienisch, seltener Englisch und Spanisch. Das Französische wird stets von geborenen Franzosen gelehrt.

Das neue Bildungsideal und die zu seiner Erlangung errichteten Anstalten mufsten selbstverständlich teils auf die Universitäten, teils auf die höheren Schulen ihren Einflufs üben [1]). Besonders bedeutend wurde hierfür die Stiftung der Universität Halle (1694); hier wirkten nebeneinander der Jurist Thomasius und der Theologe A. H. Francke, beide einig in der Verachtung der herkömmlichen Theologie und Jurisprudenz; beide hatten bezeichnenderweise begonnen in deutscher Sprache zu lehren [2]), beide waren von der Universität Leipzig ausgeschlossen worden; beide waren auch Gegner des bestehenden Schulwesens, wo nach Thomasius' Ansicht „durch die lateinische Lehrart den Schülern samt dem Latein viel unbegründet Zeug eingeprägt wird“, wenn auch aus verschiedenen Beweggründen. Thomasius, der wichtigste Vorkämpfer der Aufklärung, kein Mann tiefer Gedanken und feiner Empfindungen, aber rücksichtslos und nachdrücklich das vertretend, was er den gesunden Menschenverstand nannte, konnte in Halle seine Aufklärungsgedanken ungehindert in deutscher Sprache vortragen und drucken lassen, und er bemühte sich, in kurzen Kompendien die neue höfische „ohnpedantische“ Bildung zu verbreiten. Seine Bemühungen fanden einen Fortsetzer an Chr. Wolf (1679—1759), der fast über alle Wissenschaften las

---

[1]) Dies hat Paulsen a. a. O. S. 346 ff. ausführlich dargestellt, dem ich folge.

[2]) Hettner, Litteraturgesch. d. 18. Jahrh. 3, 1, 90 ff. Braunschw. 1862.

und deutsche Kompendien verfafste. Ähnliche Ziele, wie diese Männer bei den Juristen, verfolgte Francke bei den Theologen: nicht die scholastische, durch langjährigen Schulunterricht in den alten Sprachen zu erlangende Wissenschaft, sondern der Glaube war für ihn die Hauptsache. Die Pflege der sprachlichen Studien, ohne Begeisterung blofs um des praktischen Zweckes willen betrieben, konnte bei dieser Richtung nicht gedeihen, und der Versuch des Philologen Christoph Cellarius, durch Errichtung eines philologischen Seminars Abhilfe zu schaffen, wurde nicht von Erfolg gekrönt: bis zum Jahre 1763 trat keine Besserung ein. Das philologische Studium war jetzt auf die Gymnasien übergegangen; die Schüler, welche jenes durchgemacht und sich solange widerwillig und gelangweilt mit den klassischen Autoren hatten beschäftigen müssen, verspürten keine Lust, diese Thätigkeit auf der Hochschule fortzusetzen. Dagegen traten jetzt unter den Vorlesungen Mathematik und Astronomie, Physik und Chemie, Geographie und Statistik, Geschichte, Philosophie (Logik, Psychologie, Metaphysik, Ethik, natürliche Theologie, Naturrecht) immer entschiedener hervor. Langsam folgten diesem Vorgange im Laufe der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts die übrigen Universitäten: eine neue Zeit war angebrochen, die der selbständigen, von der Autorität des Altertums und der Kirche losgelösten wissenschaftlichen Forschung, die moderne Zeit.

Für die Gymnasien und lateinischen Schulen konnte diese Wendung nicht ohne Nachwirkung bleiben. Mochte auch zunächst der Wunsch hier mitwirken, die adeligen Schüler aus der Privaterziehung wieder den öffentlichen Schulen zuzuführen, so mufste doch auch dem Bürger- und Beamtenstande die Erwerbung von Kenntnissen notwendig erscheinen, ohne die nun einmal im Staatsdienste nicht vorwärts zu kommen und ein wesentlicher Teil der Zeitbildung nicht mehr zu erlangen war. Aber weder das Bedürfnis konnte sich überall mit gleicher Stärke geltend machen, noch waren überall die Mittel vorhanden, ihm entgegenzukommen; endlich fehlte auch häufig der Wille, den Unterricht zu Gunsten der neuen Lehrgegenstände zu beschränken. Und so griff man zu dem Auskunftsmittel, einzelne von diesen, soweit sich unter den Lehrern Vertreter fanden, als fakultative Stunden gegen eine kleine Vergütung dem Lehrplane der oberen Klassen anzugliedern. In der doppelt fakultativen Stellung der Lehrgegenstände lag die Begründung, dafs an der

einen Anstalt diese, an der anderen jene Disciplinen Aufnahme fanden. Ziemlich allgemein verschafften sich Aufnahme Mathematik und Physik um deswillen, weil dieselben grundsätzlich auch an der lateinischen Schule Aufnahme gefunden hatten, obgleich die Verwirklichung des Princips selten genug und durchgehends höchst ungenügend erfolgt war. Ebenso leicht verständlich ist es, dafs, wenn einmal ein Lehrgegenstand auch nur in fakultativer Weise Aufnahme gefunden hatte, er in der Regel nicht wieder entfernt werden konnte; der verhältnismäfsig zunehmende Wohlstand konnte die geringen dafür erforderlichen Mittel beschaffen, und die alten Sprachen, vor allem das mit grofser Stundenzahl ausgestattete Lateinische mufste sich eine Minderung seines Besitzes gefallen lassen. Freilich kannte man auch schon damals Hinterthürchen, durch welche der Verkürzte sich wieder vorsichtig in Besitz setzte. Denn dafs das Lateinische vor wie nach Hauptsache bleiben müsse, darüber waren die Schulmänner einig. So war die Vereinigung der neuen Lehrgegenstände mit den herkömmlichen noch recht äufserlich und roh. Erst das Auftreten des Pietismus hat hier eine mehr organische Verbindung hergestellt.

§ 21. Der Pietismus. A. H. Francke.

Der Pietismus ist die Richtung in der protestantischen Kirche, welche bei ihrer Entstehung kurze Zeit mächtig gewesen war, dann aber der sich mit der Wissenschaft verbindenden humanistischen Richtung hatte weichen und vor der erstarkten gelehrten und hierarchisch mächtigen Rechtgläubigkeit gänzlich die Segel hatte streichen müssen. Im Volke hatte sie stets fortgelebt, und der Mann von schlichtem Sinne fand es unverständlich, dafs das Beste seiner Religion in toten Glaubensformeln beschlossen liegen solle, die er nicht einmal verstand; er hielt daran fest, dafs der Glaube Werke zeitigen müsse, welche aus der christlichen Liebe entsprangen. Aber das war nicht die Ansicht der Hierarchie: Luthers Wort: nur der Glaube macht selig! bedeutete für sie, dafs die Zahl der wichtigen Glaubenssätze, die man auswendig wufste und bekannte, das Mafs der christlichen Frömmigkeit bestimme; so hallten die Kanzeln und Lehrstühle wieder von der Befehdung[1]) aller falschen Auslegungen der

[1]) Hettner, Litteraturgesch. d. 18. Jahrh. 3, 1, 21 f. Braunschw. 1862.

Schrift und von den Versuchen, das allein selig machende Bekenntnis festzustellen. Fromme und gemütvolle Geistliche aus der Schule Weigels, Joh. Arnds, Gerhards u. A. suchten auf das Herz zu wirken; mächtiger wurde aber die Bewegung erst durch Spener (1635—1705), den Gründer des Pietismus. Praktische Frömmigkeit, in engeren Vereinigungen innerhalb der Kirche gepflegt, ist die Tendenz der neuen Richtung; damit steht ihr, was die Schule betrifft, Erziehung und Gewöhnung höher als Wissen; schon die Kinder sollen durch die Erziehung dazu gebracht werden, „um ihre Seele und um ihre Seligkeit zu sorgen". Unbedingter Schriftglaube ist die Voraussetzung der Frömmigkeit; so mufs die Heil. Schrift einen Hauptteil des Wissens und der Schulbildung ausmachen; historische Kritik darf an ihr nicht geübt werden: denn es kommt nur auf die Hauptwahrheiten an, und diese sind richtig. Heidnische Schriften können diesen Urquell nur trüben; deshalb mufs ihre Kenntnis vorsichtig eingeschränkt werden. So ist die Katechese in der evangelischen Kirche durch den Pietismus erst zu rechter Entwicklung gelangt, die biblische Geschichte als besonderes Lehrfach in den Religionsunterricht durch ihn eingeführt, ebenso wie die Idee eines Spruchbuchs ihm entstammt. Die Bedeutung des Pietismus für die höheren Schulen liegt im wesentlichen in der Wirksamkeit Franckes kegründet.

A. H. Francke[1]) ist 22. März 1663 zu Lübeck geboren. Durch Privatunterricht vorgebildet, besuchte er seit 1676 das Gothaer Gymnasium und wuchs in der Atmosphäre des Schul-Methodus und unter der Einwirkung von Reyhers Einrichtungen auf. Auf den Universitäten Erfurt und Kiel beschäftigte er sich mit philosophischen, philologischen und historischen Studien, sowie mit der Theologie, lernte in Hamburg Hebräisch, später auch in Leipzig Französisch, Englisch und Italienisch. In Leipzig

[1]) Eine ausführliche Zusammenstellung aller auf die Franckeschen Stiftungen bezüglichen Schriften giebt Eckstein im Progr. der lat. Hauptschule zu Halle 1862. — Eine Zusammenstellung der Hauptschriften bei K. Richter, A. H. Francke, Berlin 1871, und Kramer in Schmids Encykl., 2. Aufl. 2, 540 f. — Die hauptsächlichsten pädagogischen Schriften Franckes finden sich bei Richter a. a. O., Kramer, A. H. Franckes pädag. Schriften in Beyers Bibl. päd. Klass., Langensalza 1876, die halleschen Schulordnungen von 1702 u. 1721 bei Vormbaum, Evangel. Schulordn. 3, 1 u. 214. Die Hauptschrift über Francke ist G. Kramer, A. H. Franckes Lebensbild, 2 Bde. Halle 1880 u. 1882.

habilitierte er sich und hielt mit mehreren gleichstrebenden jungen Gelehrten das sog. Collegium philobiblicum, worin zur Hebung der Exegese Sonntags nach dem Nachmittagsgottesdienste Abschnitte des Alten und Neuen Testaments mit praktischen Anwendungen erklärt wurden. Anfänglich geschah dies zu gegenseitiger Anregung der Vortragenden, bald aber fanden sich auch Studenten dazu ein. Im Frühjahr 1687 begab sich Fr. zu dem berühmten Exegeten Sandhagen nach Lüneburg, um von ihm zu lernen, und hier „kam die Gnade Gottes bei ihm zum Durchbruch“: die Zweifel, die ihn früher wohl heimgesucht hatten, schwanden, „er fühlte sich aus dem Tode zum Leben erweckt“. Von dankbarer Liebe zu Christus erfüllt, hatte er „einen wahren Hunger und Durst, dem Herrn Christo Seelen zuzuführen“. Anfang 1668 begab er sich auf einige Zeit nach Hamburg und machte hier die ersten Versuche im Jugendunterrichte. In seinen Vorlesungen, welche er in Leipzig wieder aufnahm, suchte er seine Zuhörer nicht blofs zu belehren, sondern vor allem zu bekehren; der Spottname Pietisten für seine Anhänger kam auf, und August 1688 wurde ihm trotz warmer Aufnahme bei den Studenten von der Fakultät verboten, theologische Vorlesungen zu halten. Als Diakonus nach Erfurt berufen, hatte er hier grofsen Erfolg, namentlich unter der Jugend; dies trug ihm aber Michaelis 1691 Absetzung und Verweisung aus der Stadt auf Veranlassung der orthodoxen Partei ein. Er folgte jetzt einem Rufe als Professor der orientalischen Sprachen an die neuerrichtete Universität Halle, mit welcher Stelle das Pastorat zu Glaucha vor Halle verbunden wurde. Durch eine wunderbare Verbindung von frommer Hingebung und weltlicher Klugheit errang er hier in wenigen Jahren Erfolge, wie sie in der Geschichte der Schulgründungen kaum ihresgleichen haben[1]). Die Unwissenheit, die er bei den Armen, bei grofs und klein, fand, trieb ihn zu dem Entschlusse, Ostern 1695 mit einem Gründungskapitale von sieben Gulden, welche er in einer zur Aufnahme milder Gaben bestimmten Hausbüchse gefunden hatte, eine Armenschule anzulegen. „Er kaufte für zwei Thaler Bücher und bestellte einen armen studiosum, für wöchentlich sechs Groschen die Kinder täglich zwei

---

[1]) Die Entstehung der Stiftungen hat Fr. selbst erzählt in den „Segensvollen Fufsstapfen des noch lebenden und waltenden liebreichen und getreuen Gottes“. Halle 1709. (Zuerst 1701.)

Stunden zu unterrichten". Die Schule wurde durch milde Beiträge erhalten. Bald aber wollten auch Bürger der Stadt gegen Bezahlung ihre Kinder in die gut geleitete und geordnete Schule aufgenommen haben; nun wurde der Unterricht auf fünf Stunden täglich ausgedehnt, und die Zahl der Kinder wuchs bald so sehr, dafs Fr. die nötigen Räume mieten und die zahlenden Kinder von den armen trennen konnte; daraus entstanden später zwei Schulanstalten, die Armenschule und die Bürgerschule. Um Pfingsten 1695 erbaten mehrere auswärtige Eltern Erzieher für ihre Kinder von Francke, der ihnen solche nicht senden konnte, sich aber erbot, sie unter seiner Leitung erziehen zu lassen. Mit drei Kindern wurde der Unterricht begonnen, Studierende unter der Aufsicht eines Schülers von Francke, Joh. Anast. Freylinghausen, erteilten ihn. Dieser Vorgang fand Nachfolge, und es entwickelte sich aus diesen Anfängen bereits 1699 das Pädagogium. Da Fr. sah, dafs bei manchen armen Kindern zu Hause wieder zerstört ward, was die Schule gepflanzt hatte, entschlofs er sich, einige verwahrloste Kinder zur Erziehung und Pflege ganz aufzunehmen. Auch hierfür wurden die Mittel beschafft, und schon vom Oktober 1695 ab brachte er allmählich neun solcher verwahrloster Kinder in verschiedenen Häusern unter Aufsicht des stud. theol. Neubauer unter; schon im folgenden Jahre wurden sie in einem zu diesem Zwecke gekauften und erweiterten Hause vereinigt und ein Hausverwalter bestellt: das Waisenhaus war ebenfalls begründet. Seit Herbst 1696 gewährte er 24 armen Studierenden einen Freitisch; ihre Zahl stieg bis zum Jahre 1706 auf 84, und auch für sie wurde eine besondere Tischordnung erlassen und ein besonderer Inspektor bestellt: aus diesen Studierenden wurden die Lehrer für die verschiedenen Schulanstalten gewonnen. Im Herbst 1697 wurde eine besondere Schule für Knaben errichtet, deren Eltern sie studieren lassen wollten; wohlbegabte Waisenknaben kamen dazu: dies war der Anfang der berühmten Latina; Anfang 1698 kam noch eine Erziehungsanstalt für Mädchen höherer Stände hinzu — ein weibliches Pädagogium. 1698 wurde der Bau des Waisenhauses begonnen, der 1701 vollendet wurde; in dasselbe Jahr fallen die Anfänge der Buchhandlung und der Apotheke des Waisenhauses. Durch Fr.s unermüdliche Thätigkeit und die Hilfe treuer, begeisterter und uneigennütziger Mitarbeiter wie Freylinghausen, Neubauer, Töllner, Freyer und Elers erhielten die aus so ge-

ringen Anfängen hervorgegangenen Schöpfungen jenen grofsartigen Umfang, der heute die „Franckeschen Stiftungen“ zu einer kleinen Stadt für sich macht. Förderlich war besonders das Interesse, welches Fr. bei den Königen Friedrich I. und Friedrich Wilhelm I. zu erwecken wufste. Er starb 8. Juni 1727. Zu dieser Zeit hatte das Königl. Pädagogium 82 Scholaren, die lateinische Schule 400 Schüler, die deutschen Bürgerschulen 1725 Schüler und Schülerinnen, das Waisenhaus 100 Knaben und 34 Mädchen. Aufser 8 Inspektoren und 10 Aufsehern und Aufseherinnen des Waisenhauses waren an den verschiedenen Anstalten 167 Lehrer und 8 Lehrerinnen thätig. Gespeist wurden täglich 155 Studenten an dem ordinären Lehrertisch, 100 an dem (geringeren) extraordinären; von armen Schülern mittags 148, abends 212[1]). Das Fräuleinstift enthielt 15, die Pension für junge Frauenzimmer 8, das Waisenhaus (für Witwen der Lehrer und Beamten) 6 Bewohnerinnen[2]).

Die allgemeinen pädagogischen Grundsätze[3]) Fr.s gipfeln in dem höchsten Ziele, der Ehre Gottes. Es wird durch Pflege des Gemüts bei der Jugend erreicht, welche unmittelbar auf den Willen und den Verstand zu richten ist. Der natürliche Eigenwille mufs zwar vor allem gebrochen werden; aber Pflege des Willens ohne solche des Verstandes bleibt unfruchtbar. Und so beruht die Bildung des Willens auf zwei Faktoren: 1) auf der Anführung zur wahren Gottseligkeit, 2) auf der Anführung zu wahrer christlicher Klugheit. Bei jener ist das Beispiel des Lehrers und des Hauses von der gröfsten Bedeutung. Aber ein nicht geringes Mittel dazu ist auch die Catechisatio oder kurze und deutliche Einleitung zu der Hauptsumme der christlichen Lehre, „diese soll so einfältig und kindlich, als es immer sein will, gehalten sein“. Die Erlernung des Katechismus soll durch einen historischen Überblick über die jüdische und die Heilsgeschichte und durch passende Erzählungen lebendig gemacht werden. Die

---

[1]) Darüber Kramer, Aug. Herm. Francke 2, 7 ff.

[2]) Die weitere Geschichte der Stiftungen bei Kramer, A. H. Francke. Langensalza 1876. S. 66 ff. — Richter in Franckes Schriften über Erz. und Unterr., S. 380 ff.

[3]) Eine gute Zusammenstellung von Franckes Ansichten über Erziehung u. Unterricht giebt Richter a. a. O. S. 218 ff. — Vgl. Lösche, Päd. Berührungspunkte zwischen d. Brüd. v. gemeins. Leben u. A. H. Francke. Progr. Stollberg 1878.

Lesung der ganzen Heil. Schrift ist sobald als möglich vorzunehmen; sie erfolgt zuerst rasch, dann langsamer; auch sie soll mit dem Katechismus in Verbindung gebracht werden. Natürlich giebt diese Lektüre reichlich Veranlassung zu Ermahnungen, zur Vorführung von Tugenden und Lastern, sowie zur Anknüpfung von Verheifsungen der himmlischen Güter. Besonders wichtig ist, dafs die Erziehung keine Fehler hervorruft, wie Neid, Hoffart, weltlichen Sinn; positiv müssen angewöhnt werden Wahrheitsliebe, Gehorsam und Fleifs, wobei auch wieder das eigene gute Beispiel und die Verhütung schlechter Wahrnehmungen die Hauptsache ist. Müfsiggang mufs durch zweckmäfsige Ausfüllung der Freizeit verhütet werden, wozu jedoch Musik und Komödienspielen nicht gehören. Endlich ist ein sehr wesentliches Mittel die Gewöhnung zum rechten Beten. Die christliche Lehre soll überall in deutscher Sprache vorgetragen werden, und Strafen sind bei diesem Unterrichte möglichst zu meiden. Die Anführung zur christlichen Klugheit mufs ebenfalls Gottes Ehre zum Ziele haben. Alle Klugheit ruhet auf der Erkenntnis und auf der Erfahrung: um jene zu erreichen, bedarf man der Aufmerksamkeit, diese wird erhalten dadurch, dafs man nicht zu lange bei demselben Gegenstande verweilt und Zerstreuung fernhält, sowie die Schüler besonders auf das, was merkwürdig ist, aufmerksam macht. Auch zur rechten Erwerbung und Verwendung der Erfahrung müssen die Kinder angeleitet werden, wozu namentlich Wiederholung der Einzelerfahrung gehört und Beseitigung vorgefafster falscher Meinungen. Nützlich in dieser Hinsicht wirken alle Wissenschaften, besonders aber die Geschichte und die Schriftsteller. Auch mufs man die Kinder gewöhnen, sich der Gründe für ihre Handlungen klar bewufst zu werden und überall zu fragen, ob die Handlung selbst zur Ehre Gottes diene. Andererseits mufs man ihnen stets Warnungen zukommen lassen vor allem, was sie einmal vom rechten Wege abführen könnte. Förderlich kann das Lesen nützlicher, von dem Lehrer zu empfehlender Bücher sein. Alle diese Anleitungen werden aber nur Erfolg haben, wenn der Lehrer selbst die rechte Klugheit besitzt.

In den Franckeschen Anstalten waren alle Gebiete des Unterrichts und der Erziehung vertreten: ihre nähere Kenntnisnahme gewährt deshalb das erschöpfendste Bild des Pietismus

auf dem Gebiete der Pädagogik[1]). Die Volksschule fand namentlich in dem Unterrichte der Waisenkinder und in den deutschen Schulen, sowie in der Schule in den Glauchaer Weingärten ihre Vertretung[2]). Unterricht wird hier täglich in sieben Stunden erteilt, auch Sonntags wird unterrichtet, und Ferien giebt es nicht. Von Ostern bis Michaelis begann der Unterricht um 7 und schlofs um 5 Uhr nachmittags, sonst um 8, wo er um 4 Uhr schlofs. Die Aufgabe alles Unterrichts war, die Kinder „zu einer lebendigen Erkenntnis Gottes und Christi und zu einem rechtschaffenen Christentum wohl anzuführen". Der rechte Christ mufs aber seine Sünden erkennen, sie ernstlich bereuen, in dieser Reue seine Zuflucht zu dem Kreuze Christi nehmen und aus dessen Blut und Tod Gnade und Vergebung der Sünden und ewige Erlösung erlangen. Dadurch wird er eine neue Kreatur, die am weltlichen Wesen keine Freude mehr findet. Solche Aufgabe hat auch die Schule zu lösen durch Gebet, Unterricht, Andachtsstunden und erweckliche Ansprachen. Die erste Früh- und die erste Nachmittagsstunde begann mit Gesang und Gebet (Morgensegen, Vaterunser, christlicher Glaube, Ehre sei Gott dem Vater oder Ähnliches), das abwechselnd von den gröfseren Schülern gesprochen wurde; darauf wurde ein Kapitel aus dem Neuen Testamente gelesen, endlich ein Hauptstück aus dem Katechismus wiederholt. Ebenso wurde in jeder Stunde vor dem Anfange und dem Schlusse gebetet, und alles in allem kamen von den sieben täglichen Stunden vier auf religiöse Dinge. Dazu kamen die kirchlichen Betstunden. Zwar wird vor dem „heidnischen Mund-Geplapper" gewarnt, aber es konnte psychologisch nicht ausbleiben, dafs auch in den Franckeschen Schulen diese Folge herbeigeführt wurde. Der Religionsunterricht widmete täglich einige Stunden dem Katechismus. Der Methodus aber im Ca-

---

[1]) Die allgemeine Darlegung von Fr.s pädagogischen Ansichten giebt seine Schrift: „Kurtzer und einfältiger Unterricht, wie die Kinder zur wahren Gottseligkeit und christlichen Klugheit anzuführen sind", 1702 (in Kramers Ausgabe von Fr.s Schriften, S. 97 ff. Richter, A. H. Francke Schriften über Erziehung und Unterricht, S. 45 ff.).

[2]) F. A. Eckstein, Die Gestaltung der Volksschule durch den Franckeschen Pietismus (Pädag. Vorträge u. Abhandl. 2). — Hauptquelle: „Ordnung u. Lehrart, wie selbige in denen zum Waisenhause gehörigen Schulen eingeführet ist", von 1702 (bei Kramer a. a. O. S. 183 ff. Richter a. a. O. S. 395 ff.).

techismo besteht 1) in recitatione, d. h. dem Aufsagen des Auswendiggelernten, wobei „die verba Lutheri streng beibehalten wurden“. Die Festigkeit im Wortlaute sollten tägliche Wiederholungen in der Schule, bei den Andachtsübungen und in den kirchlichen Betstunden verbürgen. An die recitatio schlofs sich 2) die explicatio, welche das Verständnis „eines jeglichen Wortes des Catechismi“ herbeizuführen hat. Nach den wiederholten Weisungen darüber mufs es gerade mit dieser Seite bei den Lehrern schwach bestellt gewesen sein. Endlich sollte noch 3) die applicatio hinzukommen, d. h. es soll den Kindern ernstlich eingeschärft werden, das Gehörte auch auszuüben. Wie der Katechismus, so wurden auch die Haustafel und Fragestücke, der Morgen- und Abendsegen und die Tischgebete in dieser dreifachen Behandlung vorgeführt. Auch für Spruchbuch und Bibel war täglich eine Stunde bestimmt. Je zwei Tage wurden zur explicatio und applicatio verwandt, am Mittwoch wurden die Psalmen und Sprüche, am Sonnabend die Evangelien und Episteln hergesagt. Zu diesem Unterrichte kam für die gröfseren Kinder aus allen Klassen noch ein besonderer katechetischer Unterricht in der dritten Nachmittagsstunde; „es sollte hier der Katechismus und das Neue Testament etlichemal im Jahre durchgebracht werden“. Dieser Unterricht sollte den Wortverstand des Katechismus deutlich beibringen und den Endzweck, Inhalt und Nutzen des ganzen Neuen Testamentes und eines jeden Buches nachweisen, „dafs die Kinder es zu ihrer Erbauung im ganzen Leben gebrauchen können“.

Für den Unterricht in Lesen, Schreiben, Rechnen und Gesang sind täglich drei Stunden bestimmt, ebensoviele wie für den Religionsunterricht. Im Leseunterrichte, der nach den drei Stufen des Erlernens der Buchstaben, des Syllabierens (Buchstabierens) und Zusammenlesens fortschritt, bildeten den Lesestoff das Neue Testament und die Bibel überhaupt. Es kommt hauptsächlich darauf an, durch vieles Lesen Fertigkeit zu erzielen. Lesen von Geschriebenem sollte an Briefen und zuweilen auch an unleserlicher Schrift geübt werden. Auf Schreiben wurde besonderes Gewicht gelegt. Zu Geschäftsaufsätzen und Briefen wird besondere Anleitung erteilt. Im Schreibunterricht, der zugleich eine Art von Aufsatzunterricht war, wurde auch die Orthographie eingeübt. Der Rechenunterricht war, wie überall in dieser Zeit, schwach; er wurde viermal in der ersten Nachmittagsstunde er-

teilt, von der stets ein grofser Teil für die Andacht verbraucht wurde. Mechanisches Hersagen des Einmaleins, Rechnen auf der Schiefer- und an der Wandtafel sind die Hauptübungen; erreicht soll werden Kenntnis des Numerierens, der vier Species, der Regula de tri und des Wertes der Brüche. Für Gesangunterricht ist die erste Nachmittagsstunde Mittwochs und Samstags bestimmt. Bei den Mädchen kamen Stricken und Nähen hinzu.

Obgleich das Beten schon reichlich in der Schule gepflegt wurde, so wurde doch noch täglich in der Kirche von 5—6 (oder 4—5 eventuell 3—4) Uhr eine öffentliche Betstunde gehalten[1]); sie mufste von allen Schülern, auch denen des Pädagogs, besucht werden. War sie zu Ende, so wurden die Kinder in den Hof geführt und nochmals „kürzlich" gefragt, was sie aus der Betstunde behalten hatten. Selbst bei den Spaziergängen der Waisenkinder sollte der Lehrer unter freiem Himmel ein erweckliches Lied anstimmen oder zuweilen beten. Der Sonntagsgottesdienst mufste zweimal besucht werden und aufserdem die darauf folgende Betstunde. Diese Häufung der Andachtsübungen erklärt sich aus dem Geiste der Zeit; der Pietismus befand sich in einem Zustande des Kampfes, und das religiöse Leben war tief erregt. Bei Fr. selbst erschien dieses äufsere religiöse Treiben lediglich als die natürliche Folge des inneren Lebens; es wurde erst unwahr, als dieses Leben an Kraft abnahm und man seine Äufserungen doch festhalten wollte.

Jährlich wurden vier Schulprüfungen gehalten, zwei (öffentliche) examina sollemnia und zwei minus sollemnia, die stets mehrere Tage dauerten. Die Lehrer, deren für die zahlreichen Schulanstalten eine grofse Zahl erfordert wurde, entnahm man den Studierenden, welche den Freitisch hatten; diese Convictoria bildeten „gleichsam das Seminarium, daraus die Informatores in denen Bürger-, Waisen- und Armen-Schulen genommen werden". Dieses Seminarium praeceptorum ist wohl zu unterscheiden von dem Seminarium selectum praeceptorum, auf das wir zurückkommen werden. An ein Lehrerseminar darf man dabei nicht denken. Die Unterweisung der Studierenden war auf Schreiben durch einen tüchtigen Schreiblehrer und auf Rechnen beschränkt

[1]) Kramer, A. H. Francke 2, 422 ff. Wie Fr. in seiner Gemeinde ebenfalls sehr weitgehende Forderungen in dieser Hinsicht stellte, siehe Kramer a. a. O. 2, 351 ff.

und bezweckte die Herbeiführung einer gleichmäfsigen Methode in allen Klassen. Besonders störend war der Mangel an Erfahrung und der häufige Wechsel der Lehrer; zur Verminderung der einmal nicht völlig zu beseitigenden Nachteile wurden die ausführlichen Instruktionen entworfen, welche teils in den Schulordnungen aufgestellt, teils in den wöchentlich stattfindenden Konferenzen erteilt wurden. Ihnen sollten alle Lehrer beiwohnen unter dem Vorsitze des Inspektors, der gewissermafsen der lebende Regulator des grofsen Triebwerks sein sollte. Sie wurden mit Gebet eröffnet und geschlossen und arteten nicht selten in förmliche Erweckungsstunden aus. Die leges und Instruktionen wurden hier öfter vorgelesen, bisweilen auch Fr.s pädagogische Schrift: „Kurtzer und einfältiger Unterricht, wie die Kinder zur wahren Gottseligkeit und Christlichen Klugheit anzuführen sind, ehemals zu Behuf Christlicher Informatorum entworffen und neu auf Begehren zum Druck gegeben. Halle 1702.“ Bisweilen hielt Fr. auch selbst Ansprachen. Zur Weiterbildung sollten der fleifsige Besuch der Lehrstunden anderer Lehrer und Schulen und Besprechungen über das eingeschlagene Verfahren dienen. Auch die Lehrer sollten „Christum über alles herzlich lieben und sich oft prüfen, ob sie in der Liebe Christi stehen und wie weit sie darinnen gekommen“. Dafs sie der Welt abgestorben seien, sollte sich in dem äufsern Wandel zeigen; lautes Lachen, Scherzen, Zufreireden ist verboten; die Tracht soll bescheiden sein, Tabakrauchen sollen sie lassen, auch sollen sie keine Begierde haben, Besseres zu essen, „mit Weibsvolk sollen sie nicht familiariter umgehen, auch die Mägdelein, sonderlich die grofsen, auf keine Weise liebkosen“. Da die Studierenden auch ihre Studien an der Universität zu betreiben hatten, so erteilten sie in der Regel nur zwölf Stunden wöchentlich, wofür sie den Freitisch erhielten.

Aufser der Erteilung des Unterrichts wurden die Lehrer für Überwachung des Kirchenbesuchs, für Andachten und Predigten, Besuche der Eltern und Schreibereien in Anspruch genommen. Im Unterricht selbst war eine Abweichung von den Instruktionen schlechthin unzulässig; jede Änderung bedurfte der Zustimmung des Direktors. Über die Schüler und ihr Verhalten wurden Tabellen geführt, die Lehrpensa in Klassenbüchern aufgezeichnet.

Zur Leitung aller Schulen von der Kategorie der Volksschulen war anfangs nur ein Inspector scholarum bestimmt: er

hatte die „tüchtigen gottseeligen und exemplarischen studiosi auszuwählen, die Lehrer werden sollten, und sie eventuell zu entlassen, die Klassen fleifsig zu besuchen, den Lehrern Weisungen zu geben und Mifsbräuche abzustellen, die Konferenzen zu leiten und die monatlichen Prüfungen abzuhalten; er konnte einen oder mehrere Vice-Inspectores haben“. Fr. selbst erschien selten, aber die Instruktionen sind von ihm gearbeitet, und so kommt ihm das Verdienst der Organisation zu; da Abänderungen seiner Genehmigung bedurften, blieb er stets in der Lage, für die nötige Fortbildung zu sorgen. Die Lage der Lehrer war ihm gegenüber durchaus prekär, auch bisweilen unwürdig; sein Wille entschied allein und überall; weder kirchliche, noch weltliche Behörden übten eine Einwirkung oder Beaufsichtigung. Wer täglich zwei Stunden unterrichtete, erhielt zweimal täglich den Tisch, mufste aber, wenn er in den Anstalten wohnte, Mietzins für die Stube bezahlen und die Heizung selbst stellen. An barem Gelde erhielten die Lehrer wöchentlich vier Groschen, welche sie sich persönlich Sonnabends bei dem Inspektor holen mufsten; wer mehr als die gewöhnliche Zahl von Stunden erteilte, erhielt die Stunde mit einem halben Groschen bezahlt.

Die Zucht mufste in diesen Schulen strenge sein, da man mit zahlreichen verwahrlosten Kindern zu thun hatte und die Kinderzucht in jenen Zeiten überhaupt derb war. Francke will hauptsächlich die Tugenden der Wahrheitsliebe, des Gehorsams und des Fleifses geweckt sehen. Eine Reihe von Vorschriften zeigt, wie gering die Erwartungen waren, welche man bezüglich der Mitwirkung des Hauses hegen durfte. Spielen war „als Eitelkeit und Thorheit“ verboten, ebenso der Besuch des Eises und das Baden; dagegen waren Schülerspaziergänge unter Aufsicht der Lehrer sehr gebräuchlich. Ebenso sind die Kinder vor aller Weltlust zu bewahren; deshalb ist ihnen der Besuch der Jahrmärkte, Komödien, Kirchweihen u. s. w. verboten; desgleichen gehört Musik zu den schädlichen Tändeleien. Eine grofse Rolle spielt auch die Erziehung zur äufseren Ehrbarkeit; ein eigenes „Sittenbüchlein“ sollte sie lehren. Francke hat den Lehrern für die Übung der Zucht zwei Grundsätze verordnet: 1) modus in disciplina est observandus, 2) castigatio non ex ira sed amore fiat. Er empfahl ihnen Sanftmut und väterliche Liebe. In der That wird aber über die Menge von Schimpfnamen geklagt, Ohrfeigen und Maulschellen wurden oft ausgeteilt, und neben der

Rute erschien das spanische Rohr. Nicht blofs das Gesäfs wurde jedoch geschlagen, sondern auch Achsel, Arm und Kopf; Raufen an den Haaren, Faustschläge ins Gesicht werden gerügt. Fr. war damit nicht einverstanden[1]). Er verwarf zwar verständigerweise die körperliche Züchtigung nicht, aber er wollte sie seltener machen dadurch, dafs er vorschrieb, es solle eine dreimalige Verwarnung (gradus admonitionum) vorhergehen; um des Lernens willen sollte überhaupt nicht geschlagen werden; endlich sollte Berücksichtigung der Individualität bei dieser, wie bei allen Strafen stattfinden. Ein besonderes Strafbuch, in welches alle Bestrafungen einzutragen waren, sollte wohl ebenfalls dem Mifsbrauche steuern, wenn auch andere äufsere Gründe dafür geltend gemacht werden. 1710 wird der Stock abgeschafft, aber bald nachher wieder erwähnt. Lob wird in der Regel nicht erteilt, dagegen Verheifsungen, welche die Gottseligkeit in diesem und jenem Leben hat; ebenso wird auf alles verzichtet, was auf Weckung des Ehrgeizes wirken konnte; Prämien, Certieren und ähnliche Einrichtungen gab es nicht. Dagegen soll immer wieder der Jugend eingeprägt werden, „dafs alle Gelehrsamkeit und alles Wissen thöricht sei, wenn es nicht die wahrhaftige und lautere Liebe gegen Gott und Menschen zum Grunde habe“.

Fr. hatte von vorneherein den Gedanken gehegt, dafs die von ihm gegründeten Anstalten einen weitergehenden Einflufs als in Halle üben sollten. Schon 1698 sagte er: „Solche studiosi werden durch das exercitium informandi präpariret, dafs gute Schulleute aus ihnen werden, welche man darnach im Lande nützlich wird gebrauchen können; und kann durch sie, weil sie an eine gute methode zu dociren gewehnet, die höchst nöthige Verbesserung der Schulen nicht wenig erhalten werden.“ Für die Volksschulen ging diese Erwartung zunächst durch Franckes Verhältnis zu König Friedrich Wilhelm I. in Erfüllung.

Im Kurfürstentum Brandenburg hatte der Grofse Kurfürst viele Schulen wiederhergestellt, und auch sein Sohn, König Friedrich I., hatte das Volksschulwesen nicht vernachlässigt, obwohl die Interessen dieses Fürsten und seiner Gemahlin sich mehr den Wissenschaften zuwandten. Eine Witwen- und Waisenordnung für Lehrer erschien, ebenso 1710 ein Edikt wegen Generalvisitation

[1]) Kramer, A. H. Francke 2, 413 ff.

der Kirchen und Schulen. Aber der Vater des preufsischen Volksschulwesens wurde doch erst Friedrich Wilhelm I., dessen ausgedehnte Anordnungen ganz im Sinne Franckes getroffen sind, zu dem er in fortwährenden Beziehungen stand. Allein in der Provinz Preufsen wurden unter dieser Regierung über 1000 Schulen gegründet und mit verständiger Unterstützung von seiten der Regierung durch die Gemeinden Schulhäuser hergestellt. In den Principia regularia von 1736 wurden für das ehemalige Herzogtum Preufsen die Grundsätze ausgesprochen für Errichtung und Erhaltung der Schulhäuser und für Bestimmung des Einkommens der Lehrer, wobei die Gemeinden ebenfalls durch den Staat unterstützt wurden. Zuerst verordnete der König, dafs niemand konfirmiert werden dürfe, der nicht lesen könne, dann folgte die Einführung des Lese-, Schreib- und Religionsunterrichtes bei den Soldaten, bis endlich die Verordnung vom 28. September 1717 die allgemeine Schulpflicht festsetzte: im Winter sollte täglich, im Sommer zwei- bis dreimal wöchentlich Schule sein; die Kinder müssen im Katechismus, in biblischer Geschichte, in Lesen, Singen, Schreiben und Rechnen genügend unterrichtet werden. Für arme Kinder wurde die nötige Fürsorge getroffen. Natürlich war auch hier die Lehrerfrage die gröfste Schwierigkeit. Da vermochte Fr. hilfreich einzutreten; die jungen Leute, welche in seinen Armenanstalten und deutschen Schulen erzogen und später am Unterrichten selbst einigermafsen beteiligt worden waren, erschienen weitaus am geeignetsten für Lehrerstellen, und der König verordnete, dafs von Fr. empfohlene Lehrer überall bevorzugt werden sollten[1]). 1732 stattete der König in gleicher Absicht das vom Prediger Schienmeyer zu Stettin gegründete Waisenhaus und älteste preufsische Lehrerseminar mit wichtigen Privilegien aus. 1736 ordnete er an, dafs die Küster oder Schulmeister, „ehe sie angenommen würden, vom geistlichen Consistorio oder doch wenigstens vom zeitigen Inspectore sollten examiniret werden“.

Aber auch die Einrichtungen für höhere Schulen, welche namentlich in dem Pädagogium getroffen wurden, sind interessant genug[2]). Fr. war in doppelter Hinsicht in der Lage, hier durch-

---

[1]) Siehe Kramer, A. H. Francke 2, 128 ff. 327 ff.

[2]) In Betracht kommen als Quellen: 1) Ordnung und Lehrart, wie selbige in dem Pädagogio zu Glaucha an Halle eingeführet ist von 1702

aus nur seinen Ideen entsprechende Einrichtungen zu treffen, da er die Anstalt erst schuf und bei ihrer Einrichtung keine Einsprache zu beachten hatte. Das Pädagogium war bestimmt, Knaben aus den höheren Gesellschaftsschichten als Pensionäre aufzunehmen, die in der Regel zum juristischen oder medizinischen Studium bestimmt waren; während es aber als Internat die erziehliche Seite mehr betonen mufste, war doch auch die Latina, welche von den begabteren Waisenkindern und Schülern aus der Stadt besucht wurde, nach denselben Principien eingerichtet. Mit der Volksschule, „den deutschen Schulen“, standen diese höheren insofern in organischer Verbindung, als in allen als gemeinsame Grundlage und als gemeinsames Ziel die Begründung christlicher Lebensführung galt; alle haben eine gleiche erziehliche Tendenz: die Erbauung des Reiches Gottes in den Herzen der Kinder.

Das Pädagogium sollte als Ziel anstreben, dafs die Jugend einen guten Grund lege 1) in der wahren Gottseligkeit, 2) in den nötigen Wissenschaften, 3) in einer geschickten Beredsamkeit, 4) in äufserlichen wohlanständigen Sitten[1]). Die erste Aufgabe sollte erreicht werden dadurch, „dafs die Untergebenen stets in der Gegenwart und Aufsicht derer Informatorum gehalten werden“, ferner durch Andachten und Gebete, ähnlich wie in den deutschen Schulen, sowie durch einen stark an Theologie reichenden Religionsunterricht. Die ständige Aufsicht wird verständlich, wenn man bedenkt, dafs erst 1713 die sämtliche Zöglinge des Pädagogiums aufnehmenden Gebäude fertig waren, während sie bis dahin vielfach in Bürgerhäusern untergebracht werden mufsten. Unter den Unterrichtsgegenständen stand die lateinische Sprache anfangs in vier, nachher in fünf Klassen, welche 1721 auf sieben vermehrt erscheinen, mit $3^1/_2$ Stunden täglich — die beiden Repetitionstage Mittwoch und Sonnabend ausgenommen, wo die Stundenzahl im Lateinischen reduziert war — im Vordergrunde. Es soll dabei eine völlige Herrschaft über die Sprache mündlich und schriftlich erzielt werden; Deutsch reden ist im allgemeinen im Unterrichte bei Strafe verboten. Die

(Kramer in Franckes pädag. Schriften, S. 277 ff. Vormbaum, Evangel. Schulordn. 3, 53 ff.). 2) Verbesserte Methode des Paedagogii Regii zu Glaucha vor Halle von 1721 (Kramer a. a. O. S. 357 ff. Vormbaum a. a. O. 3, 215 ff.).

[1]) Sect. II, Al. III von 1702.

lateinische Grammatik von Cellarius, später die von Joachim Lange war dagegen in deutscher Sprache abgefafst. Für die ersten Sprachübungen dienten später Freyers Colloquia Terentiana, d. h. langweilige und geistlose Gespräche frei nach Terenz, welche diesen bis dahin kaum entbehrlichen Dichter von der Schule ausschlossen. In den oberen Klassen (von Tertia ab) wurden Cornelius Nepos, Caesar und Briefe, Officien, sowie de senectute, de amicitia, paradoxa und somnium Scipionis von Cicero gelesen. Für die poetische Lektüre wurde Prudentius benutzt, später hatte Freyer eine Chrestomathie aus Vergil, Horaz, Ovid u. a. zusammengestellt. Wohl machte sich unter den Lehrern des Pädagogiums 1698 eine Bewegung[1]) für die Abschaffung aller heidnischen Autoren geltend; aber Fr. trat ihr entschieden entgegen, und auch Freyer erklärte sich 1735 für ihre Beibehaltung, mit Ausschlufs der sittlich anstöfsigen. Griechisch und Hebräisch traten gegen das Lateinische zurück; in dem Aufsatz von 1696 hatte Fr. noch in Aussicht genommen, die Schüler sollten „die griechischen Autores fertig verstehen“ und „das Ebräische reden“. Offenbar weil das Bedürfnis nicht vorhanden war, trat der Unterricht in diesen beiden Disciplinen mehr und mehr zurück. Griechisch wurde wie Hebräisch in drei Klassen täglich in einer Stunde, seit 1721 in zwei Stunden gelernt, eingeführt war die griechische Grammatik von J. Lange, Hauptlektüre das Neue Testament. Daneben erscheinen in der Ordnung von 1702 Kirchenväter, Eutrop, Paeanius, Epiktet, Demosthenes, Plutarch, Pythagorae carmina, die aber mehr auf dem Papiere gelesen wurden als in Wirklichkeit[2]); in der „verbesserten Methode“ von 1721 erscheinen Demosthenes und Plutarch nicht mehr, dafür Cebetis tabula, Aelianus und Herodianus, vereinzelt auch in den Lektionsbüchern Reden des Isokrates[3]). Für die Poesie hatte ebenfalls Freyer eine geradeso geschmacklose Chrestomathie wie für das Lateinische herausgegeben. An Stelle des Griechischen, das nur wenige Schüler durch die drei Klassen besuchten, trat das Französische mehr hervor, für welches das Neue Testament, französische Zeitungen und französische Autoren

---

[1]) Die Darstellung derselben bei Kramer, A. H. Franckes pädag. Schriften, S. 287 f.

[2]) Kramer, Franckes pädag. Schriften, S. 319 A.

[3]) Ebend. S. 381 A.

den Lesestoff lieferten. Während deutsche Lehrer den grundlegenden Unterricht erteilten, war für die Sprechübungen ein französischer Maître da. Die Realien traten zurück, doch waren gleich von Anfang an für Geographie, Geschichte, Arithmetik und Mathesis drei Klassen eingerichtet; später ist nur eine Stunde nachmittags dafür angesetzt; in Geschichte und Geographie wurden Palästina und Deutschland hauptsächlich berücksichtigt. In der Mathematik wurden Rechnen, geometrischer Anschauungsunterricht, Geometrie, Trigonometrie und Arithmetik gelehrt. Einen besonderen Lehrgegenstand bildete stilus Germanicus, wobei nach Anleitung der alten Rhetorik Reden, Briefe und Gedichte gefertigt wurden. Da durch Fr.s übertriebene Strenge gegen Vergnügungen in jeder Form die ritterlichen Künste, Baden, Schwimmen, Schlittschuhlaufen, Turnen u. a. von den Anstalten ausgeschlossen waren, Spiele nur mit vorsichtiger Auswahl gestattet wurden, so mufste man auf Veranstaltungen bedacht sein, welche teils einige Leibesbewegung veranlafsten, teils eine belehrende Erholung gewährten. Als sog. Rekreationsübungen sind zur „Befriedigung einer unschuldigen Kuriosität“ angeordnet: Besuche bei Handwerkern und Künstlern, Unterricht von Tieren, Kräutern, Bäumen, Metallen, Steinen und anderen Mineralien, Erde, Wasser, Luft, Feuer und mancherlei meteoris, von den Hauptstücken der Haushaltungskunst, von der materia medica, von der Experimentalphysik und Astronomie, von der Botanik. Kramer[1]) hat diese Behandlung der Realien unterschätzt; Fr. selbst hat in dem Entwurf von 1699[2]) ein besonderes Pädagogium für die Kinder in Aussicht genommen, „welche nur im Schreiben, Rechnen, Lateinischen, Französischen und in der Ökonomie angeführet werden und die studia nicht kontinuieren, sondern zur Aufwartung für vornehme Herren, zur Schreiberei, zur Kaufmannschaft, Verwaltung der Landgüter und nützlichen Künsten gebraucht werden sollen, so bishero noch mit dem Paedagogio mehrenteils verknüpfet, künftig aber davon gesondert werden wird“. Wir haben hier bereits die Keime der Realschule[3]).

Überall wird feste Aneignung und selbständiges Verständnis des Unterrichtsstoffes gefordert, und das nicht zu entbehrende

[1]) Art. Realschule in Schmids Encykl., 1. Aufl. 6, 676.
[2]) Kramer, Fr.s pädag. Schriften, S. 512.
[3]) Richter a. a. O. S. 338 f.

Memorieren sollte durch die Anwendung des memorierten Stoffs erst seine rechte Wirkung erhalten. Die Methode ist sehr ausführlich behandelt. In den Sprachen wird nach deduzierender Behandlung der Deklination und Konjugation überall vom Lesestoffe oder dem Beispiele ausgegangen und daran die Grammatik entwickelt und geübt. Dabei wird an den Erfahrungskreis der Schüler angeknüpft; der Lesestoff besteht von Anfang an in zusammenhängenden Stücken. Geschrieben und gesprochen wird im Lateinischen früh und viel; überall dient der Lesestoff zur Variation, Version, Retroversion und Imitation; in der obersten Klasse wird „lateinisch docieret, disputieret, etwas ex tempore erzählet". Die verschiedenen Stilgattungen finden nacheinander in den oberen Klassen Pflege. Der Übung im Lateinsprechen müssen auch andere Lehrstunden, z. B. die Geographie, dienen, namentlich aber die Geschichte. Excerpten- und Phrasenhefte werden dabei von den Schülern geführt, daneben noch Vokabeln aus Vokabularien gelernt. Im Lateinischen spielen Versübungen eine grofse Rolle; auch lateinische Disputationen finden einmal in der Woche über Themata aus der Mathematik, Geschichte, Geographie, Ethik und Theologie statt. Ebenso wird die humanistische Pflege des Briefschreibens energisch betrieben, auch lateinische Reden werden regelmäfsig in der Schule und bei öffentlichen Akten gehalten. Montags von 3—5 Uhr wurden sogar zur Repetition der Geographie, Geschichte und Genealogie lateinisch abgefafste Zeitungen vorgelesen. Man sieht, alles geschieht, um möglichst rasch und sicher sich der noch unentbehrlich erscheinenden lateinischen Sprache zu bemächtigen. Das Deutsche wird überall angewandt, wo es auf die Herausarbeitung des Verständnisses ankommt; darum wird auch überall die Übertragung des Lesestoffes in gutes Deutsch gefordert. Die Pflege der Darstellung von Komödien ist auf den bescheidenen Anspruch reduziert, dafs bisweilen eines von Freyers Colloquia auswendig gelernt und durch „Recitierung desselben die darin vorgestellte Person präsentieret werden solle". Dagegen treten die Antiquitäten als eigner Lehrgegenstand hervor, und die Geschichte steht mit der Lektüre in engerer Verbindung; so soll z. B. bei der Cäsar-Lektüre die Geschichte des Triumvirats nach ihren Hauptstücken den Schülern mitgeteilt werden, „weil sie sich in alles besser finden können, wenn dergleichen kurtze und aneinander hangende Vorbereitung vorhergegangen". Für das Griechische

ist die Vorschrift bei der zweiten Klasse charakteristisch: „Die Exposition verrichtet der Docens meistens selber, damit es desto hurtiger gehe.“ Überall wird feste und sichere Aneignung des Lehrstoffes, Herbeiführung des Verständnisses und Selbstthätigkeit der Schüler im Unterrichte gefordert. Die Grammatik soll möglichst kurz behandelt, aber durch recht viele Übungen und Repetitionen befestigt werden.

Die französische Sprache wurde in dem ältesten, nicht gedruckten Aufsatz über das Pädagogium von 1696 noch nicht erwähnt, im Lehrplane von 1702 in zwei Klassen erteilt, welche beide gemeinsam zwei Stunden täglich unterrichtet wurden; beide sollten „nebst Erklärung der Grammatik fleifsig im Reden geübt werden“; dagegen im Lehrplane von 1721 sind drei Klassen vorhanden, welche täglich zwei Stunden unterrichtet werden; bisweilen kam eine Selekta hinzu. Auch hier ist jetzt eine bis ins einzelne ausgearbeitete Methode vorgeschrieben mit Schreibübungen, Extemporalien, Briefen, Sprech- und Vortragsübungen; man sieht leicht, dafs die Vorschriften nach denen für den lateinischen Unterricht gemodelt sind. Für den Geographieunterricht, so primitiv er auch im allgemeinen ist, wird doch das Princip der Anschauung überall festgehalten; nicht nur sollen die Schüler jeden Ort „mit den Fingern auf ihrer Karte“ weisen, sondern es sollen auch Abbildungen von Städten, hervorragenden Bauwerken etc. gezeigt werden. Auch hier zeigt die „verbesserte Methode von 1721“ bedeutende Fortschritte. Zwar wird mit Recht am Eingange[1]) eingeschärft, in der Geographie und Geschichte müsse es „bei dem Informatore heifsen non multa sed multum“; aber der Kreis, der sich in der Ordnung von 1702 auf Palästina, Deutschland und einige Gebiete der alten Geographie (Kleinasien, Griechenland, Italien) im Anschlusse an die biblische Geschichte beschränkte, wird jetzt auf „alle Teile der Welt“ ausgedehnt, wobei „Deutschland und Palästina vor allen Dingen inkulkieret werden, damit die Untergebenen in ihrem Vaterlande und in den biblischen Geschichten ungehindert fortkommen mögen“. Nachdem ein Land absolvieret ist, wird eine Generalrepetition angeordnet; auch wird an „den deutschen Zeitungen“ bisweilen eine Repetition einer ganzen Provinz vorgenommen, indem der Lehrer einzelnes daraus vorliest und die erwähnten

---

[1]) VI. Abt. 2. Geogr. § 1.

Orte, Verhältnisse u. a. geographisch bestimmen läfst. Im allgemeinen soll auch im Jahre 1721 nur eine geographische Klasse bestehen, aber sie kann geteilt werden, so dafs die schon einigermafsen kundigen Schüler nicht durch die neuen Ankömmlinge aufgehalten werden. Sehr lehrreich ist § 7 der Verbesserten Methode: „dafs die vornehmsten Reiche und Staaten erstlich historice, hernach geographice und darauf politice, ecclesiastice und physice durchtraktieret werden, ist eine gute Methode". Aber die „Consideratio geographica nach den Grenzen, Flüssen und Teilen eines Landes ist doch die Hauptsache und daher vornehmlich zu besorgen. Hingegen kann das, was ad Considerationem historicam, politicam, ecclesiasticam und physicam gehöret, bei den gröfsesten Reichen in einer Stunde absolvieret, bei kleineren Staaten aber auch weniger darauf gewandt werden". Die Aufstellung dieser typischen Disposition kann selbst heute noch befriedigen, damals war der Gedanke neu, dadurch ein festes Schema zu schaffen, nach welchem der Lehrer den Stoff ordnet, verteilt und vorführt, und nach dem der Schüler einen leichteren Überblick über das geographische Material, sowie eine gröfsere Fähigkeit richtiger und selbständiger Reproduktion erhält. Auch die Methode des Geschichtsunterrichtes verdient volle Anerkennung. Es wird ein Lehrbuch zu Grunde gelegt, doch dem Lehrer bezüglich der Benutzung eine gewisse Freiheit gelassen. Zur besseren Übersicht werden Epochen abgeteilt, in der politischen Geschichte jedes Reich „à part genommen", um den inneren Zusammenhang nicht zu zerreifsen. Zur besseren Befestigung der Synchronismen werden bildliche Anschauungsmittel gebraucht; bei dieser Gelegenheit sollen auch stets immanente, d. h. durch den neuen Stoff herbeigeführte, nicht ad hoc verordnete Repetitionen stattfinden. Um diese recht fruchtbar zu machen, soll immer die gleiche Periode in den verschiedenen Staatengeschichten nacheinander abgehandelt werden. Dem geographischen Schauplatz soll stets Aufmerksamkeit gewidmet werden; zu diesem Zwecke sollen die Landkarten immer zur Hand sein. Viel vollendeter ist auch hier die „Verbesserte Methode". Zum Geschichtsunterricht wird hier kein Schüler zugelassen, „der nicht vorher in der Geographie das Seinige gethan, weil man ohne diese in jener nicht fortkommen kann". Die ganze Universalhistorie wird in zwei Gruppen geteilt, in die des Alten und Neuen Testaments. Die alte Geschichte wird an dem Faden der jüdischen in acht

Perioden episodisch gelehrt. So wird z. B. über „den sechsten Periodus, der die Zeit der Fürsten und Hohenpriester“ begreift und „von der Befreiung aus der babylonischen Gefängnis bis auf die Makkabäer geht“, folgendes vorgeschrieben. 1) „Von Fürsten ist Serubabel der merkwürdigste, Nehemias aber nicht vorbei zu lassen“; dann werden die Hohenpriester vorgeführt, darauf „eine Einleitung in die persische Historie von Cyro bis auf den Darium Codomannum gegeben. Danach folget 2) eine ganz kurze Einleitung in die griechische Historie (insonderheit der Athenienser, Argiver, Mycener, Lacedämonier und Macedonier) bis auf die Zeit und den Tod des Alexandri Magni und 3) eine Einleitung in die alte ägyptische Historie bis auf Alexandrum Magnum“. In ähnlicher Weise wird die neuere Geschichte behandelt, die auch in acht Perioden geteilt wird [1) von Augustus bis Constantius Chlorus, 2) bis Romulus Augustulus, 3) bis 800, 4) bis 912, 5) bis 1138, 6) bis 1273, 7) bis 1433, 8) bis Carolum VI.]. Abgesehen von der universalhistorischen Tendenz, welche indessen bis in die fünfziger Jahre des 19. Jahrhunderts festgehalten wurde, kann man die leitenden Gedanken noch heute billigen.

In der Ordnung von 1702 handelt ein besonderer Abschnitt „von der deutschen Oratorie“, welcher in der „Verbesserten Methode“ durch den Abschnitt 4. Stilus germanicus ersetzt ist. Beide streben die deutsche stilistische Ausbildung der Schüler an. Nach der älteren Ordnung „hält man sich aber dabei nicht auf mit künstlichen Definitionibus und Divisionibus“, sondern es wird eine gedruckte kurze Tabelle von der Oratorie erklärt und „sodann die Sache selbst durch kontinuierliche Exempel getrieben“. Der Informator „muss hierbei seine eigene Elaboration vorgeben“. Dabei finden unter Anleitung des Lehrers Disponierübungen und solche in der Invention etc. statt: mit einem Worte, es ist im wesentlichen die alte Rhetorenschule, nur kurz und praktisch auf die Bedürfnisse des Deutschen zugeschnitten. Die „Verbesserte Methode“ geht weiter. Sie beschränkt die praecepta auf das Allernotwendigste, „hingegen mufs auf die Übung desto mehr gedrungen und alles so eingerichtet werden, dafs die Anvertrauten eine geschickte Rede, einen wohlgesetzten Brief und ein gutes Carmen machen lernen“. Wöchentliche Übungen im freien Vortrage nach ausgearbeitetem Entwurfe, bisweilen aber auch aus dem Stegreife werden angeordnet; jedes halbe Jahr finden

Übungen im öffentlichen Reden statt. Auch für diese deutschen Übungen gab es eigentlich nur eine Klasse, aber auch hier war die Trennung zulässig. Zugelassen wurde zu diesen Übungen kein Schüler, „er habe denn vorher die Geographie und Historie durchtraktieret, weil diese Arbeit schlecht von statten geht, wenn jemand in dergleichen Disciplinen gänzlich unerfahren ist und also keine Realien im Kopfe hat“.

Für die Arithmetik verordnet die Ordnung von 1721 noch ein ziemlich mechanisches Verfahren, indem „der Informator aus Struntzens Rechenbuch ein jegliches Exempel an der Tafel mit Kreide machet, und die Scholaren lässet zusehen; hernach löschet er das elaborierte Exempel weg und lässet es einen jeglichen auf seine Schreibetafel oder mit der Feder in sein Buch machen. Kann einer nicht fortkommen, so mufs er es an der Tafel machen und wird ihm alsdann vom Praeceptore geholfen“. Die „Verbesserte Methode“ dringt auf Verständnis; der Lehrer „soll nicht allein Regeln und Exempel geben, sondern bei den Exempeln auch jederzeit den rechten Grund der Regel zeigen, damit sie diese im gemeinen Leben so nötige Wissenschaft mit Verstand begreifen; nicht aber, wie vielfältig zu geschehen pflegt, nur ohne Verstand memorieren“. Auch der eigentlich mathematische Unterricht ist in der älteren Ordnung noch sehr elementar; es werden „Tacquets Elementa Geometriae explizieret und alsbald die Praxis auf dem Felde darzu gethan“. Bezüglich der Methode wird auf die 1790 erschienene „Gründliche Anleitung“ des Herrn von Tschirnhausen verwiesen. Die „Verbesserte Methode“ führt für Geometrie, Trigonometrie und das Nötigste aus der Algebra Wolffs Lehrbücher ein, ordnet das Zeichnen der Figuren an der Schultafel und das Nachzeichnen der Schüler, sowie Praxis in der Feldmefskunst an. Aber wenigstens alle Sonnabende sollen in einer Stunde „die, so das fundamentum Geometriae wohlgeleget, von der Gnomonic, Civil-Baukunst, Mechanic und anderen dergleichen nützlichen Wissenschaften einen guten Vorschmack bekommen, gleich wie ihnen die Principia optica bei dem Glasschleifen bekannt gemacht werden“. Diese „Verbesserte Methode“ betont auch in ganz anderer Weise die allgemein bildende Wirkung der Mathematik: „Der Docens mufs dabei beständig auf die Schärfung des Verstandes sehen, wenn die Scholaren davon den rechten Nutzen haben sollen. Eine Figur nachzeichnen, eine Definition nachsprechen, eine

Demonstration mit anhören, reichet noch lange nicht zu dem hier intendierten Zweck". „Wer studieret, mufs weiter gehen und sich bei der Mathesis gewöhnen, allen Sachen recht nachzudenken und nichts unbewiesen oder ohne Grund anzunehmen." Zu diesem Zwecke wird das erotematische Verfahren und die heuristische Methode empfohlen und an einigen Beispielen recht instruktiv vorgeführt. Ja der Blick wird sogar weiter gerichtet; bei diesem Verfahren ist „solchen Ingenia, welche fähig und in einer Sache recht nachzudenken geschickt sind, beizubringen, wie dieses eben der Weg und das Mittel sei, sich auch von allen übrigen Dingen recht deutliche Begriffe zu machen und zur Erkenntnis mancherlei Wahrheiten, sowohl in Erforschung als Beurteilung derselben, mehr und mehr bequem zu werden" [1]). Man könnte auch den Mathematikern von heute kaum treffendere Mahnungen geben.

Die alte Sitte, dafs die Schüler in allen Lehrgegenständen einer Klasse angehörten, war aufgegeben worden. Statt dessen hatte man das Fachsystem eingeführt, d. h. es wurde jeder Schüler nach dem Mafse seiner Kenntnisse in den einzelnen Disciplinen der Stufe zugeteilt, welche für ihn die entsprechende war. Die Entstehung dieser Einrichtung entstammte wahrscheinlich nicht der psychologischen Erwägung, dafs die Menschen nun einmal nicht für alle Lernfächer in gleichem Mafse veranlagt sind oder durch Erziehung, Umgebung und Interessen gleicherweise für alle Neigung haben, sondern der Notwendigkeit, da im Pädagogium einzelne Zöglinge von verschiedener Vorbildung im wesentlichen Privatunterweisung erhalten sollten. Aber Fr. hat allmählich auch den psychologischen Wert der Einrichtung gebührend geschätzt und diese selbst als besonderen Vorzug seiner Anstalten aufgefafst. Leider ist bei unseren Anstalten mit 6 und 9 Klassen und grofser Schülerzahl die pädagogisch wertvolle Mafsregel nicht mehr durchführbar; dafs sie aber auch Privatinstitute nur im Interesse des allgemeinen Nivellierens auf-

---

[1]) Welchen Fortschritt der mathematische Unterricht bei Francke zeigt, hat Beier, Die Math. im Unterr. d. h. Schulen von der Reform. bis Mitte des 18. Jahrh. Progr. Crimmitschau 1879, S. 20 ff., nachgewiesen. Vgl. für das Rechnen Jänicke, Gesch. d. Rechenunterr. in Kehrs Gesch. der Method. des deutschen Volksunterr. Gotha 1877. 1, 298 f. und Gerhardt, Gesch. d. Math. in Deutschl., in Gesch. d. Wissensch. in Deutschl. München u. Leipzig 1877.

gaben, ist bedauerlich. Von Ratichius und Comenius ist die Bestimmung entlehnt, daſs kein Zögling mehr „als dreierlei Dinge auf einmal und zugleich treiben dürfe, damit keiner mit Arbeit überladen, noch mit Vielheit der Dinge konfundieret, sondern das Wenige mit desto gröſserem Fleiſse und so viel gründlicher tractiret und hurtiger zu Ende gebracht werde". So konnte einer neben dem Lateinischen, das immer betrieben wurde, noch eine fremde Sprache und eine Wissenschaft erlernen. Zu etwas anderem wurde keiner zugelassen, „als bis er das erste wohl gefasset". Um aber das früher Erlernte und zeitweise Zurücktretende nicht in Vergessenheit geraten zu lassen, waren zwei Tage in der Woche, Mittwoch und Sonnabend, für Repetitionen bestimmt. In dieser Weise konnte Fr. eine Hauptgefahr der Überbürdung der Jugend, das Vielerlei der Unterrichtsgegenstände nebeneinander, mit einfachen Mitteln fernhalten; freilich war dies um so mehr notwendig, als das streng durchgeführte, auch in den deutschen Schulen bestehende Fachsystem durch die Zahl der in einer Klasse beschäftigten Lehrer eine sehr erhebliche Beeinträchtigung der Konzentration mit sich bringen muſste. Für Zusammenfassung und zum Abschluſs der Schulbildung wurde die Einrichtung einer Selekta bestimmt, in der sich die Schüler „in dem letzten Jahre zur Universität recht präparieren sollten". Die Hauptbeschäftigung fällt der Ausbildung des „lateinischen und deutschen Stili in Prosa und ligata oratione" zu. Gelesen wurden zu diesem Zwecke täglich Cicero und Plinius und einige Latinisten des 16. und 17. Jahrhunderts, auſserdem eine Anzahl Historiker, wöchentlich wenigstens 6 Stunden, wozu noch 4 bis 6 Stunden Privatlektüre kommen. Ganz bezw. zu Ende sollen gelesen werden: Sallustius, Cornelius Nepos, Caesar, Velleius, Pomponius Mela, Curtius Rufus, Florus, Justinus, Eutropius und Sextus Rufus, in Bruchstücken Livius, Valerius Maximus, Seneca, Tacitus, Sueton, Lactanz, Sulpicius Severus, „wenn es die Zeit leidet", Ciceros philosophische und rhetorische Schriften und Quintilian. Jeder Schüler hat monatlich 3—4 Briefe und ebensoviele orationes einzuliefern, oder „anstatt der vierten oration zwei Carmina, ein deutsches und ein lateinisches"; auch müssen sie gute orationes auswendig lernen und „mit gehörigen Gestibus hersagen". „Der allerlängste Sermon darf aber niemals mehr als 8 Quart-Seiten von gemeinem Format und mit einem Rande

zwei Finger breit haben, die Seite à 20—24 Zeilen gerechnet.“ Überall soll Abwechselung der zu behandelnden Aufgaben stattfinden, z. B. „Theoria und Praxis, Exercitium oratorium und epistolicum, Oratio prosa und ligata, doch ohne Konfusion“, d. h. es sollen immer kleine, abgeschlossene Lehreinheiten hergestellt werden. Dazu kommen Übungen im Reden ex tempore. Auf Philosophie sollen wöchentlich wenigstens 6 Stunden verwendet werden, und zwar sollen zur Behandlung kommen: Geschichte der Philosophie, Logik, Physik, Ontologie, Metaphysik und Ethik samt den Elementen des Naturrechts und der Politik nach Buddeus’ Systema philosophicum. Alle Woche ist eine öffentliche Disputation von 1½ Stunde über ein Pensum aus derjenigen philosophischen Disciplin, „die sie eben traktieren“. Außerdem erhalten alle Scholaren ohne Rücksicht auf ihr künftiges Studium „um des allgemeinen Nutzens willen, den ein jeglicher davon haben kann, einen kurzen Unterricht in iure et medicina durch geübte studiosi iuris et medicinae im Beisein eines Informatoris ordinarii“; Gegenstände des Unterrichts sind die Institutionen, Physiologie und Pathologie. Endlich soll ein theologischer Kursus die jungen Leute mit den nötigen Waffen der Apologetik versehen „gegen die verführerischen und heutzutage sehr überhandnehmenden Lehrsätze der Atheorum, Deistarum, Naturalistarum, Fanaticorum, Indifferentistarum und anderer dergleichen Freigeister, damit die Scholaren, welche meistenteils das studium iuridicum oder medicum zu ergreifen pflegen, gegen die künftigen Versuchungen, worin sie durch Lesung solcher Bücher oder auch in der Konversation mit dergleichen Leuten auf Reisen, an Höfen und bei anderer Gelegenheit geraten können, in etwas gewappnet werden“.

Die „Verbesserte Methode“ handelt im dritten Kapitel „Von den Rekreations-Übungen“ und giebt ebenfalls methodische Vorschriften über deren Behandlung. In einer der Freistunden werden die Schüler von einigen Lehrern in die Häuser von Künstlern und Handwerkern geführt und erfahren hier, „was zu einer Profession gehöret, woher sie ihre Materialien empfangen, wohin sie ihre Waren verthun und dergl.“. In einem halben Jahre erhalten sie im Unterrichte „die Generalia von den Tieren, Kräutern und Bäumen (Arten, Namen, Eigenschaften und dergl.), in einem anderen Kursus eine summarische Belehrung über Metalle,

Steine und andere Mineralien mit Demonstrationen in Natura“ [1]), ebenso eine Unterweisung in den Hauptgesetzen der Naturlehre (einen propädeutischen Unterricht, wie er früher im Grofsherzogtum Baden bestand), ferner einen „allgemeinen Begriff von den zur Haushaltung gehörigen Hauptstücken (z. E. vom Acker-, Garten- und Weinbau, von der Viehzucht, vom Bierbrauen, von den Wäldern, Jägerei, Fischerei nach v. Rohrs Einleitung zur Wirtschaftskunst); endlich werden sie mit „der materia medica bekannt gemacht aus allen 3 Regnis“, „damit sie die Eigenschaften und den rechten Gebrauch eines jeden Stückes notdürftig kennen lernen und also selbst um soviel besser wissen und verstehen mögen, was ihrem Leibe bei allerhand Zufällen dienlich oder schädlich sei“. Besondere Berücksichtigung erhält der Tempel zu Jerusalem, der an einem „grofsen und von Holz fabrizierten Modell, 5 Ellen lang und breit“ vorgeführt werden soll; ebenso wird ein Modell der Stadt Jerusalem gezeigt. Auch in mechanischen Disciplinen wird Unterricht erteilt, im Drechseln, Papparbeiten und Glasschleifen, wofür eingehende Vorschriften gegeben werden. Endlich gehört hierher ein besonderer Unterricht in Botanik, Anatomie und Experimental-Physik. Dem botanischen Unterricht dienen der botanische Garten und Excursionen in den Wald; der Lehrer ist ein Candidatus medicinae; dem Unterrichte wohnen zu ihrer eigenen Belehrung einige Lehrer bei. Die Pflanzen werden in Herbarien eingelegt und mit deutschen und lateinischen Namen bezeichnet. Für die Excursionen werden sehr genaue Vorschriften gegeben, damit die Gesundheit der Schüler nicht geschädigt werde. In dem anatomischen Unterrichte sollen „Sektionen allerhand Körper“ stattfinden, ein Skelett soll „Stück zu Stück“ durchgegangen werden; auch mufs der Medicus „bei aller Gelegenheit nützliche, zu einer guten Diät gehörige und zur Konservation der Gesundheit dienliche Regeln geben“. Ferner „wird mit dem Anatomieunterrichte das Trenchieren verknüpfet“ und zwar wird dasselbe in zwei Stunden wöchentlich an Holzkörpern geübt, aber auch zweimal in Natura trenchiret und vorgeleget, damit die Schüler allerlei Arten der Speisen geschickt zu zerschneiden und mit Beobachtung gehöriger Kautelen klüglich vorzulegen wissen“. Auch

[1]) Die Specifikation der „Naturaliensammlung v. 1700“ bei Richter a. a. O. S. 296 f.

Serviettenbrechen und Äpfelschneiden, sowie Vögelausstopfen soll gelehrt werden, „wenn es die Zeit leidet“. In der Ordnung von 1702 wird ein besonderer einstündiger Anstandsunterricht vorgeschrieben. Während des Essens wird nach alter Klostersitte ein Kapitel aus der Bibel gelesen. Der Unterricht in der Physik wird mit der Astronomie verbunden; dabei werden Experimente gemacht mit einem eigenen Apparatus physico-mechanicus, unter dem besonders eine Luftpumpe erwähnt wird. Der Unterricht beginnt mit der Erklärung der Hydrostatik, Aërometrik und Hydraulik nach Wolfs „Auszug aus den Anfangsgründen der mathematischen Wissenschaften“. „Nächstdem explizieret und demonstrieret der Mathematicus auch noch viele anderen Theses physicas von der Luft, Feuer, Licht, Farben, Wasser, Mineralien u. dgl. Materien durch allerlei Experimente; und zeiget ihnen den Nutzen, welchen sie davon sowohl im gemeinen Leben als insonderheit in der Haushaltung haben können.“ Auf Astronomie und Physik werden wöchentlich zwei Stunden verwendet. Der Lehrer „bringt den Schülern Wolfs Fundamenta astronomica bei, erkläret die vornehmsten Hypotheses vom Systemate mundi und macht ihnen darauf die nöthigsten Problemata bekannt, wozu dann neben dem Himmels- und Kreisglobus allerhand Maschinen und Subsidia angeschafft sind“. In sternhellen Nächten finden abends vor und nach der Mahlzeit, auch wohl des Morgens vor Sonnenaufgang Demonstrationen im Observatorium statt. Unterricht für Vokal-Musik kann fakultativ erteilt werden. Aus der Instrumental-Musik erteilt ein Maître unentgeltlichen Unterricht mit der Fleute douce; Unterricht auf dem Klavier, der Laute, Viola da gamba etc. mufs besonders bezahlt werden und bedarf ausdrücklicher Genehmigung. Alle Montage von 1—2 Uhr findet öffentlich ein Collegium musicum statt: „zur Beförderung dieses Exercitii werden nach und nach allerhand Instrumente und Musicalia angeschafft“.

Der Zeichenunterricht wird meist nach Vorlagen erteilt und soll „mit der Zeit auch zur Zeichnung des menschlichen Körpers anführen“. Nach einer Anweisung über Licht und Schatten wird „zum Tuschen und grau in grau malen fortgeschritten, auch nach Befinden zur Kolorit und dem Ausmalen nach der Natur“. Auch perspektivisches Zeichnen wird gelehrt. Bisweilen soll „etwas nach dem Leben gezeichnet und gemalet werden“.

Das Schreiben soll nach geometrischen Principien erlernt

werden. Für die Gesundheit soll endlich dadurch gesorgt werden, dafs „wöchentlich eine Stunde entweder zum Spaziergange oder zu einer nützlichen Leibesarbeit, jedoch unter gehöriger Aufsicht, gegeben wird“.

Mit den Prüfungen wird es wie in den deutschen Schulen gehalten. Ebenso bestehen für die Lehrer, Konferenzen, Zucht u. s. w. ähnliche Vorschriften wie dort.

Zur Heranbildung von Lehrern für die höheren Schulen der Stiftungen war das Seminarium selectum praeceptorum[1]) bestimmt. In dem Gedanken, dafs die Lehrer für ihren Beruf eine besondere Vorbildung erhalten müssen, knüpft Francke unmittelbar an Ratichius und den Giefsener Bericht an (s. S. 143 f.). Die Anstalt wurde im Jahre 1707 mit zehn studiosis eröffnet. Die Mitglieder mufsten sich auf fünf Jahre dergestalt verbindlich machen, dafs sie in den ersten zwei Jahren in den philologischen Disciplinen und allem, „was zur Information der oberen Klassen in Schulen und Gymnasien erfordert wurde“, soviel wie möglich sich unterrichteten, in den übrigen drei Jahren aber in dem königl. Pädagogium und in der lateinischen Hauptschule verwendet wurden. Nach dieser Zeit „haben sie dann ihre Freiheit, länger hier zu bleiben oder sich an anderen Orten und zum gemeinen Besten gebrauchen zu lassen“. Vornehmlich solche werden dazu genommen, „welche in studiis humanissimis bereits ein gutes Fundament haben, und an denen man auch sonst die zum Lehrberuf nötigen Eigenschaften wahrnimmt, oder doch mit gutem Grunde und nach längerer Beobachtung hoffen darf, die auch sonderlich ihre studia den Schulen destinieret haben“ [2]). Die Zahl der Mitglieder wuchs allmählich auf 20, 30, ja 1755 gab es deren 48. Die Leitung der Übungen übernahm anfangs der Philologe Cellarius, nach seinem schon 1707 erfolgten Tode der Inspektor des Pädagogiums Hieronymus Freyer, der auch schon vorher an der Aufsicht über die Mitglieder und an den mit ihnen vorzunehmenden Übungen beteiligt war. Die Unterweisung war 1) fachwissenschaftlich, indem im ersten Jahre lateinische, im zweiten griechische Schulautoren philologisch behandelt wurden; daran schlossen sich auch einzelne Realien, wie

[1]) Ich folge O. Frick, Das Seminarium Praeceptorum an den Franckeschen Stiftungen zu Halle. Halle a. S. 1883. — Kramer, A. H. Francke 2, 11 ff.

[2]) Vgl. auch Sect. II, der Ordnung von 1702.

Antiquitäten, Geschichte, Litteratur, Geographie an, endlich fand ein besonderes collegium biblicum statt, in welchem ein Buch der Heil. Schrift in einer Art von exegetischem Seminar behandelt wurde; 2) didaktisch-pädagogisch. Näheres darüber ist nicht bekannt; doch scheint es, dafs die Einführung nicht systematisch, sondern nach den Bedürfnissen der Praxis gestaltet wurde, indem im Anschlufs an den Unterricht die nötig erscheinende Belehrung erfolgte und „diese oder jene ins künftige einmal dienliche Vorteile im Docieren oder Umgange mit der Jugend angezeigt wurden".

Die Seminarmitglieder hatten den Tisch im Waisenhause und wurden bei Verleihung von Stipendien und sonstigen Beneficien vorzugsweise bedacht. War es möglich, so wurden sie zur Aushilfe im Unterrichte herangezogen und dafür bezahlt. Sie durften dem Unterrichte in dem Pädagogium und im Waisenhause nach Belieben beiwohnen „und sich die daselbst eingeführte Methode desto besser bekannt machen". Die Seminarbibliothek stand zu ihrer Verfügung, und zu ihren wissenschaftlichen und pädagogischen Studien erhielten sie sachgemäfse Anleitung.

Doch hatte Fr. noch weitergehende Pläne für Besserung der Lehrerbildung. Er wollte ein Seminar für Heranbildung von künftigen Religionslehrern gründen, und ein zweites (seminarium elegantioris litteraturae) sollte Kandidaten aufnehmen, welche Schulmänner werden und sich für das höhere Lehramt vorbereiten wollten. Beide Anstalten sollten in eigenen Gebäuden untergebracht werden, Internate sein und je 110 Mitglieder aufnehmen [1]). Francke hatte die Trennung des Lehramtes vom geistlichen noch nicht in Aussicht genommen; wohl aber sah er ein, dafs das blofse theologische Studium für das Lehramt an höheren Schulen nicht mehr ausreichte, und so sollten sich in diesem Seminare künftige Lehrer mit Latein, Griechisch, Hebräisch, Geschichte, Geographie, reiner und angewandter Mathematik beschäftigen und Fertigkeit in der französischen Sprache erwerben. Die Geübteren sollten aufserdem in der Methodologie der Schulwissenschaften unterwiesen und nach und nach bei dem Pädagogium oder der lateinischen Schule wirklich angestellt werden [2]).

---

[1]) Kramer, A. H. Francke 2, 498 f.

[2]) Die weiteren Schicksale dieses Seminars nach Franckes Tode bei O. Frick a. a. O. S. 9 ff.

Die Franckeschen Schulorganisationen sind nach allen Richtungen hin epochemachend. Entsprungen dem christlichen Princip der werkthätigen Nächstenliebe, sind sie von christlichem Geiste durchdrungen; dafs dieser Geist in Francke selbst lebendig war, ist nicht zu bezweifeln, ebensowenig, dafs er ihn zu mannigfachen pädagogischen Mifsgriffen, wie einer einseitigen Pflege des Interesses und zur Lektüre der ganzen Bibel verleitete; auch die Gestattung mechanischen Auswendiglernens vor Herbeiführung des Verständnisses bezüglich des religiösen Lehrstoffes beruhte auf einer Überschätzung des letzteren, der zuliebe z. B. die völlige Verwerfung des Märchens für die Jugendbildung erfolgte. Die neue praktische und realistische Bildung nahmen seine Organisationen in weitgehendem Mafse auf, aber doch auch nicht in mafsloser Weise. Wir sehen deutlich, wie vorsichtig die neuen Bildungsstoffe Zutritt erhalten, wie Francke aber sich nicht scheut, nachdem er von ihrer Nützlichkeit überzeugt ist, ihnen mehr Raum zu geben. Die überlieferten Bildungsmomente müssen ihnen diesen Raum abtreten; das Lateinische wird lediglich mit Rücksicht auf die Bedürfnisse des gelehrten Standes betrieben, das Griechische tritt entschieden zurück. So weit wurde Francke von der Ansicht seiner Zeit beeinflufst, die ja auch realistisch zutreffend ist, dafs für das Lernen und insbesondere für die Wahl der Lehrgegenstände der äufsere Nutzen mitbestimmend sein müsse. Ihm daraus einen Vorwurf machen wollen, heifst unhistorische Pädagogik treiben. Denn zu keiner Zeit kann man Schulorganisationen schaffen, ohne dem Bedürfnisse der Zeit Rechnung zu tragen. Methodisch sind vielleicht die neuen Bildungszweige nirgends so sorgfältig, mit so freiem Geiste und so feinem psychologischen Verständnisse durchgearbeitet, wie in den halleschen Schulordnungen. In der Frage der Lehrerbildung thut Fr. einen so bedeutenden Schritt vorwärts, dafs alles hinter ihm Liegende daneben gar nicht mehr in Betracht kommt; selbst die heutige Zeit ist noch weit entfernt von dem grofsen Stile, in dem er die Frage erfafste. Sicherlich haben noch viele Schulen die neuen Bildungsmomente, und nicht wenige in weitergehender Ausdehnung aufgenommen, als Fr.; aber nirgends ist dies mit solcher Selbständigkeit geschehen, wie in den Stiftungen, welche von dem Eingreifen aller aufsenstehenden Gewalten befreit blieben. Nirgends haben auch die getroffenen Einrichtungen

eine solche Verbreitung gefunden, wie hier; denn alljährlich ging von Halle eine Reihe von Lehrern aus, welche die in den Stiftungen empfangenen Keime weiter trugen und so die hier bestehenden Einrichtungen in immer weiteren Kreisen einbürgerten. Und dafs Fr. seiner Zeit und ihren Bedürfnissen entsprach, beweist der ungewöhnliche Anklang, den seine Schöpfungen gefunden haben, und der sich nicht minder in den grofsartigen Unterstützungen, als in ihrem Besuche und in dem Vertrauen zu der hier geförderten Lehrerbildung aussprach.

Die Einrichtungen der Franckeschen Schulen wurden zunächst für die brandenburgisch-preufsischen Länder mafsgebend[1]). An den thüringischen, speciell den gothaischen Schulen waren die modernen Fächer schon früher zur Geltung gekommen; nun folgten die sächsischen Schulen, und allmählich fand die moderne Bildung in allen deutschen Ländern mehr oder minder entschieden Aufnahme[2]); namentlich findet die deutsche Sprache mehr oder weniger weitgehende Berücksichtigung und Pflege. Aber die Hauptsache blieb doch unverändert, und neben dem Lateinischen treten auch jetzt noch alle übrigen Gegenstände zurück; es blieb der Hauptlehrgegenstand, und der Betrieb wurde nicht wesentlich gegen die Reformationsperiode geändert. Selbst die modernen Disciplinen müssen sich nicht selten als Übungsgegenstände für Erwerbung der lateinischen Redefähigkeit verwenden lassen. Die klassische Lektüre diente durchaus der Imitation, die auch ihre altherkömmlichen Mittel, Kollektaneen und eigene Observation, Variation und Rekonstruktion beibehält; noch immer ist der herkömmliche Weg gültig: imitatione, arte, exercitatione. Auch auf den Universitäten dauerte noch in der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts der alte lateinische Betrieb mit seinen prosaischen und poetischen Imitationen und Disputationen fort. Aber in der grofsen Welt hatte die lateinische Gelehrsamkeit keine Bedeutung mehr; dieses Gefühl machte sich auch an den Anstalten geltend, welche ihre Träger waren; und aus Schulen und Universitäten dringen Stimmen zu uns, welche den Widerwillen gegen die herrschende Unterrichtsweise bekunden[3]).

---

[1]) Nachweise bei Paulsen a. a. O. S. 389.

[2]) Die Nachweise bei Paulsen S. 392 ff.

[3]) Paulsen a. a. O. S. 412 ff.

§ 22. Die Anfänge der Realschule.

Schon Francke hatte die Absicht gehabt, die moderne Bildung auch dem Bürgerstande in einer besonderen Schule zugänglich zu machen (s. S. 216), und diese wäre dem modernen Realgymnasium, wenn man die Zeitunterschiede berücksichtigt, nicht sehr unähnlich geworden. Denn während es bereits nicht an deutschen Schulen fehlte, die lateinischen die Bedürfnisse des höheren Mittelstandes und die Ritterakademieen die des Adels befriedigten, fehlte es an Anstalten, an welchen der Kaufmanns- und der höhere Gewerbestand, die Landwirte und die Subalternbeamten eine entsprechende Vorbildung fanden; sie alle mufsten die Lsteinschulen teilweise durchmachen und nahmen eine nutzlose Halbbildung mit. Ihnen mufste geholfen werden, das sah Francke mit seinem praktischen Blicke. Doch er kam nicht zur Ausführung dieser Idee. Aber demselben halleschen Kreise, dem dieser Gedanke entstammte, entsprang ein anderer Plan, den der Pfarrer und Inspektor der „gemeinen teutschen Schulen" **Christoph Semler** in Halle entwarf[1]). Er war in Mufsestunden dilettierender Mechanikus und verfertigte die astronomischen Modelle, welche das Waisenhaus schon zu Franckes Zeit besafs; schon in dieser Thätigkeit mufs er mit Francke in mannigfache Berührung gekommen sein, wenn er auch sonst zu der Stadtgeistlichkeit stehen mochte; die Einrichtungen der Franckeschen Schulen waren ihm jedenfalls bekannt, gerade die moderne Bildung, für die er sich besonders interessierte, mufs hier seine Aufmerksamkeit auf sich gelenkt haben. Dieser Mann liefs im Jahre 1705 eine Schrift erscheinen: „Nützliche Vorschläge von Aufrichtung einer mathematischen Handwerksschule etc.", deren Ausführungen die Billigung der preufsischen Regierung und der Berliner „Societät der Wissenschaften" fanden. So wurde unter Beihilfe des Almosenamtes in Semlers Hause die erste „mathematische und mechanische Realschule" errichtet[2]). Die Schüler

---

[1]) Ed. Laas, Gymnasium und Realschule in Deutschen Zeit- und Streitfragen, Heft 49 u. 50. Berlin 1875. S. 6 ff. — Ranke, Einladungsschr. zur ersten Säkularfeier der königl. Realschule. Berlin 1847. — Schulz, Gesch. der königl. Real- u. Elisabethschule zu Berlin. 1857. — Kramer-Wiese, Realschulen in Schmids Encykl. 6, 707 ff. (2. Aufl.)

[2]) Wie es in derselben gehalten wurde, schildert Semler selbst in der 1709 herausgegebenen Schrift: „Neueröffnete mathemat. u. mechan. Realschule".

der deutschen Schule kamen Mittwochs und Sonnabends, die armen von 11—12, die zahlenden von 2—3 Uhr, und „ein in mathematicis, mechanicis et oeconomicis wohlversireter Literat knüpfte an die Erklärung von 63 obiecta singularia (Modellen, Uhrwerken, Instrumenten u. dgl.), die er praesenter vorwies, mancherlei rein praktischen Unterricht". Die Knaben lernten hier verschiedene Holz-, Leder- und Tucharten kennen und erfuhren ihren Gebrauch, ihre Verarbeitung u. ähnl. Sie lernten ferner Perpendikel, Maſsstab und Transporteur gebrauchen, erhielten das Verständnis des Modells einer Festung, eines Mikroskopes, eines Perspektivs, einer Camera obscura, einer Laterna magica, eines Skelettes etc. Zeichenunterricht, Heimatkunde und Hodegetik über die einzelnen Handwerke wurden ebenfalls erteilt. Auch allgemein bildende Fächer nahm Semler in Aussicht, „es sollten nicht nur, die einmal studieren sollen, sondern billig alle Menschen zum wenigsten eine generalem notitiam von der vortrefflichen Struktur, Ordnung und Einteilung der Welt haben". Aber auch hier war alles auf die engsten Bedürfnisse berechnet und für den niedrigsten Standpunkt zurecht gelegt. So sollte statt wissenschaftlicher Geographie Heimatskunde getrieben werden: „denn sonst lernen wir zwar, wo Ciudad Rodrigo, Civita vecchia und Plymouth liegen, finden uns aber in unseren eigenen Gassen nicht zurecht". Also Semler wollte eine Fachschule gründen für Handwerker; er fand den bisherigen Bildungsweg für ihre Bedürfnisse ungenügend und schlug einen neuen ein, um sie schon während ihrer Schuljahre zu ihren künftigen Hantierungen vorzubereiten. Dieser Absicht entsprachen die Mittel. Alle Unterweisung wurde in gemeinfaſslicher Weise gegeben, alles im Hinblick auf praktische Verwertbarkeit so unsystematisch und eklektisch wie möglich behandelt.

Die ganze Einrichtung erinnert stark an die Franckeschen Rekreationen, das Verfahren glich jenem auf ein Haar. S.s Schule bestand nur 2½ Jahre und ging mit dem Tode des für sie gewonnenen Lehrers ein. Vergeblich versuchte sie S. nochmals 1733 als „Mathematische, mechanische und ökonomische Realschule" in Gang zu bringen, er starb darüber 1740. Aber der von ihm angeregte Gedanke wurde aufgenommen von Joh. Jul. Hecker[1]). Er hatte sich schon auf der Schule mit chemi-

[1]) Ferd. Ranke, Joh. Jul. Hecker und in Schmids Encykl. 3, 349 ff.

schen, botanischen und medizinischen Studien beschäftigt, trat 1728 in das seminarium praeceptorum ein und wurde 1730 Lehrer am Pädagogium, das durchaus noch in Franckes Geiste arbeitete. Hecker hat für den modernen Bildungsunterricht hier allerlei kleine Lehrschriften verfafst, lineamenta anatomiae 1732, eine Einleitung in die Botanik (1733), eine Betrachtung des menschlichen Körpers nach Anatomie und Physiologie (1734); man sieht, wie dieser Unterricht immer mehr Ausdehnung gewann. 1738 als Prediger nach Berlin berufen, hatte Hecker in seinem Sprengel auch für Armenpflege und Jugendunterricht zu sorgen. Er nahm sich vor, in Semlers Geist statt der blofsen Armenschule einen allgemeinen Schulorganismus zu schaffen, und zwar für alle die, welche unlateinisch bleiben wollten. Zum Frühjahrsexamen 1747 lud er ein mit der „Nachricht von einer ökonomisch-mathematischen Realschule, welche bei den Schulanstalten der Dreifaltigkeitskirche im Anfange des Maimonats eröffnet werden soll". Heckers Absicht ist, nichtstudierende Jünglinge, die mit guten Fähigkeiten begabt sind, für das Leben und seine mannigfachen Berufsarten besser vorzubereiten, als es die deutsche Schule vermochte. Zu diesem Zwecke errichtete er eine Anzahl von Fachschulen, welche an die Elementarschule anknüpfen sollten. Die Anstalt war auf acht solche Fachklassen (mathematische, geometrische, Architekturklasse, geographische, Naturalien-, Manufaktur-, Kommerzien- und Handlungsklasse, ökonomische, Kuriositäten- und Extraklasse) berechnet. Aus dem Fachsystem der Franckeschen Anstalten war die Einrichtung entnommen, dafs ein Schüler, dessen Neigungen und Bedürfnissen eine bestimmte Disciplin fern lag, in derselben Zeit anderen Unterricht empfangen konnte. Hecker dachte bei seiner Schule an die Bedürfnisse des Landwirts, Geometers, Kaufmanns, Bauhandwerkers, Technikers und suchte jedem das ihm Nützliche zu bieten. Auch hier war die Methode durchaus praktisch und unwissenschaftlich. Ähnlich wie im halleschen Pädagogium führte man die Zöglinge in die Werkstätten der Handwerker und Künstler, in Eisenhütten und Mühlen und erläuterte ihnen hier anschaulich deren Zusammensetzung und Anwendung. Die Geometrie beschränkte sich auf den Gebrauch von Lineal, Transporteur und Zirkel, man mafs praktisch Flächen und Körper. An sternhellen Abenden wurden die Sternbilder betrachtet und erklärt. Auch bei den Lehrern wurde nicht die wissenschaftliche Bil-

dung, sondern das praktische Können als entscheidend angesehen; die Ökonomie lehrte ein ehemaliger Verwalter, die Botanik ein Gärtner, die Astronomie ein Elementarlehrer. Doch liefs Hecker einzelne Lehrer z. B. für Botanik und Anatomie, Bergbau, Buchführung besonders ausbilden. Wogen in dieser Weise die fachlichen Interessen bei weitem über, so waren doch die der allgemeinen Bildung nicht gänzlich vernachlässigt. Zur Übung in Geschichte, Geographie und Politik wurde in den oberen Klassen die Berliner Zeitung erklärt; Zeichenunterricht und Französisch wurden erteilt, eine Konduitenstunde fehlte nicht. Bald kamen auch lateinische und Religionsstunden dazu, die ersteren, weil man es für undenkbar hielt, dafs die Mitglieder des guten Mittelstandes gänzlich dieser Bildung entbehren könnten, die letzteren, weil dies im Geiste der Zeit lag; denn in diesen Stunden wurde keine Religion, sondern im wesentlichen Sittenlehre getrieben. Freilich klagt Hecker schon 1761 über die Eltern, welche die Anstalt nur als Fachschule betrachteten und für ihre Kinder den Wegfall der Religionsstunden wünschten, „weil sie dies für ihr künftiges Geschäft nicht brauchten". Man sieht, die Eltern hatten auch bereits vom Utilitarismus jener Tage gelernt. Übrigens entsprach die neue Gründung durchaus den Bedürfnissen; sie hatte bald über 1000 Schüler; und ganz nach Franckes Vorgang wurden ein Pädagogium (Internat, das heutige Friedrich-Wilhelmsgymnasium), eine Buchhandlung und ein Lehrerseminar für Volksschulen damit verbunden. Bis in das 19. Jahrhundert hinein blieb die Schule, welcher Friedrich d. Gr. den Namen Königl. Realschule verlieh, eine lockere Vereinigung von Fachschulen, durch welche man den Anforderungen des Bürgertums zu entsprechen versuchte. So gelang es ihr nicht, zu rechter Zeit die Gestaltung zu gewinnen, welche die einzig naturgemäfse gewesen wäre: wenn sie sich nämlich zu einer Art Mittelschule entwickelt hätte, die dem allgemeinen Bildungsbedürfnisse des Mittelstandes entsprochen hätte, und wenn neben dieser Mittelschule für die Bedürfnisse des Handwerkerstandes eine niedere Gewerbeschule entstanden wäre. Die Einrichtungen der Realschule fanden mannigfach Nachahmung, und in den achtziger Jahren des vorigen Jahrhunderts wurde sie als anerkanntes Glied dem Schulwesen zwischen Volksschule und Gelehrtenschule zunächst in Österreich und Bayern eingefügt.

§ 23. Die Aufklärung. Rousseau.

Mit der Regierung Friedrichs d. Gr. gelangt die Aufklärung, d. h. die Befreiung vom Buchstaben oder, um mit Kant zu reden, der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit zum Siege; als äufseres Zeichen kann man die Rückberufung des Philosophen Christian Wolff nach Halle ansehen, den Friedrich Wilhelm I. „bei Strafe des Stranges" aus seinen Landen auf Andringen der Pietisten[1]) verwiesen hatte; am 1. Juni war der alte König gestorben, am 6. gab bereits der neue Befehl, „den Wolff hieher zu persuadieren". Das Recht der freien Wissenschaft war damit anerkannt. Die Neugestaltung der Akademie der Wissenschaften folgte: der Mathematiker und Physiker Maupertuis trat an ihre Spitze; der König beteiligte sich mit eigenen Arbeiten an ihren Sitzungen; für ihre Abhandlungen wurde die französische, nicht die lateinische Sprache gewählt. Die Wolffsche Philosophie, die Philosophie des Rationalismus, begann jetzt ihren Siegeszug durch die deutschen Gelehrtenschulen [2]); sie drang in alle Volksschichten und erweckte eine völlige Umstimmung des Lebens und der religiösen Gesinnung. Mit der Aufklärung erhalten die neuen Lehrfächer im gesamten Unterrichte erhöhte Bedeutung. So ist einer Beschränkung des Lateinunterrichtes und einer Heraushebung der Realien die Zeitrichtung günstig. Dieselbe findet ihren Ausdruck in den Philanthropisten.

Man kann den deutschen Philanthropismus nicht völlig verstehen, ohne **Rousseaus** Thätigkeit auf pädagogischem Gebiete kurz ins Auge zu fassen, so verkehrt auch die Ansicht wäre, dafs die Philanthropisten erst durch Rousseaus Einflufs entstanden oder geleitet worden wären.

J. J. **Rousseau**[3]) ist 28. Juni 1712 in Genf geboren als Sohn eines Uhrmachers; seine Mutter starb bei seiner Geburt. Der Vater liefs ihn schon in frühen Jahren ausschliefslich Romane

---

1) Kramer, A. H. Francke 2, 333 ff.

2) Hettner, Litteraturgesch. d. 18. Jahrh. 3, 1, 212 ff. Braunschw. 1862.

3) V. D. Musset-Pathay, Hist. de la vie et des ouvrages de J. J. R. 2 vol. Paris 1821. — F. Brockerhoff, J. J. Rousseau, 3 Bde. Leipzig 1863—74. — K. Reimer, J. J. Rousseau. Leipzig 1875. — Venedey, J. J. Rousseau. Berlin 1850. — St. Marc Girardin, J. J. Rousseau, sa vie et ses ouvrages Rev. des deux mondes 1855. T. 12, 705 ff. — Th. Vogt und

lesen und kümmerte sich nicht mehr um seine Erziehung[1]). Mit sieben Jahren las der Knabe unter anderem Plutarch, und diese Lektüre, sowie die Gespräche mit dem Vater nährten in ihm den republikanischen Sinn; eine Schwester seines Vaters legte den Keim zu seiner Liebe für Musik. Nachher kam er zu einem Pfarrer, bei dem er Latein lernte und den gewöhnlichen Unterricht erhielt; auch hier hatte er viele freie Zeit. Ganz sich selbst überlassen war er im Hause eines Oheims, in das er in Genf mit zehn Jahren eintrat. Nach mannigfachen mifsglückten Versuchen, eine Thätigkeit zu finden, kam er zu einem Stadtschreiber, dann zu einem Kupferstecher in die Lehre, wurde von diesem mifshandelt und lief mit 15 Jahren davon. Arbeiten hatte er nicht gelernt, wohl aber lügen und stehlen, romanhaftes Phantasieleben war bei ihm vorherrschend, gewaltige geistige Kraft schlummerte noch in ihm. Nach einem kurzen Aufenthalte im Hause der Frau von Warens, einer Konvertitin, wurde er nach Turin gesandt und trat hier zur katholischen Kirche über. Dann führte er als Kupferstecher und Lakai ein abenteuerliches Leben, lernte Latein und Italienisch und kehrte zu Frau von Warens zurück, bei der er nach einer vorübergehenden kurzen Trennung die nächsten zehn Jahre blieb, in einem merkwürdigen Zwitterverhältnisse von wirklicher Verehrung und ganz gemeiner Sinnlichkeit; er lebte mit der viel älteren Frau thatsächlich in der Ehe, ohne sich irgendwie zu binden; ihre Kinderlosigkeit erleichterte dies. Sie machte anfangs den Versuch, ihn durch einen regelmäfsigen Unterricht dem geistlichen Stande zuzuführen; aber er kann sich mit dem von andern geleiteten, ihm Pflichten und Selbstbeschränkung auferlegenden Unterrichte nicht befreunden, und sie gewährt ihm die Möglichkeit, sich autodidaktisch auszubilden, was allein seiner lebhaften geistigen Thätigkeit entsprach. Hauptsächlich der Arithmetik, der Litteratur und der Musik gab er sich hin und wurde Musiklehrer, ohne freilich mehr als Dilettant in der Musik zu sein. Aber nach einer schweren Erkrankung kam er zu gröfserer Ruhe und studierte jetzt Philosophie und Mathematik, Latein und Geschichte, Geographie und Astro-

---

E. v. Sallwürk, J. J. Rousseau 1, 1—122. — Hauber in Schmids Encykl., 2. Aufl 7, 284 ff. — A. Meylon, J. J. Rousseau. Bern 1878. — K. Schneider, R. u. Pestalozzi. 4. Aufl. Berlin 1889.

[1]) Rousseau hat uns sein Leben selbst in den Confessions geschildert.

nomie, auch etwas Physiologie und Anatomie; aber sehr erfolgreich waren auch diese angestrengten Studien nicht, da es R. an den Vorkenntnissen fehlte. In dem Verhältnisse zu Frau von Warens trat eine Erkältung ein, infolge deren er sich später von ihr trennte. Nach kurzer Thätigkeit als Erzieher und nach einem neuen Aufenthalte bei Frau von Warens ging er 1741 nach Paris, wurde durch die Protektion der Herzogin de Broglie Gesandtschaftssekretär in Venedig, verliefs aber schon nach 1½ Jahren diesen Posten wieder, und da seine Klagen über die ihm widerfahrene Behandlung keine Berücksichtigung fanden, so entwickelte sich der Unwille gegen die verkehrten socialen und staatlichen Einrichtungen. Er wurde gesteigert, als weder eine Oper von ihm, noch ein Lustspiel zur Aufführung gelangten. Nun wurde er mehrere Jahre Privatsekretär; in dieser Stellung löste er die Preisfrage der Akademie von Dijon, ob die Wiederherstellung der Wissenschaften und Künste zur Veredlung der Sitten beigetragen habe. Er behauptete, dafs die sittliche Verderbnis durch wissenschaftliche Bildung bewirkt worden sei, ohne historisch so gebildet zu sein, dafs er einsah, wie dem gleichen Boden der gesteigerten Kultur beides mit Naturnotwendigkeit entsprofst. Dieser Mangel an historischer und logischer Schärfe schadete der Schrift jedoch nicht, welche durch die Kraft der Überzeugung und durch glänzende Diktion in Verbindung mit den traurigen gesellschaftlichen Verhältnissen den gesunden Menschenverstand blendete. Der Schlufs lag nahe, dafs man nur die Kultur zu vernichten brauche, um die Tugend wieder zu erringen, „die erhabene Wissenschaft unverdorbener Gemüter, deren Grundlagen in alle Herzen eingegraben sind, und deren Gesetze uns durch die Stimme des Gewissens verkündet werden“. Mit einem Schlage war R. ein berühmter Mann. Um seine Unabhängigkeit zu erhalten, wurde er Notenschreiber und lehnte eine ihm vom König zugedachte Pension ab. Zu gleicher Zeit aber stand er in einem Verhältnis von Abhängigkeit, welches viel entwürdigender war, als die Verhältnisse, denen er sich entzog — seine Verbindung mit Therese Levasseur, einem dummen und ungebildeten, aber sanften und treuen Mädchen, mit der er 20 Jahre in wilder Ehe lebte; die fünf aus dieser Verbindung entsprungenen Kinder brachte er ins Findelhaus und nahm nicht einmal die Contre-Marken, an denen er sie später hätte erkennen können. In solchem Mafse fehlte ihm das Pflichtgefühl: dem Gefühle, frei zu

sein von Verpflichtungen, welche ihn in seiner freien Bewegung gehemmt hätten, opferte er die einfachsten und ursprünglichsten Menschentriebe. Auch eine zweite Preisfrage der Dijoner Akademie über den Ursprung der Ungleichheit unter den Menschen bearbeitete Rousseau; danach giebt es nur einen normalen Zustand der Menschheit — den Naturzustand. Von Natur ist der Mensch gut; erst die Entwicklung der Gesellschaft hat ihn verdorben. Sittlichkeit und Intelligenz sind Hirngespinste, physisches Wohlsein allein das erstrebenswerte Ziel, Rechtlosigkeit und Rohheit sind besser als Anstand und Sitte, Recht und Gerechtigkeit. Im Jahre 1754 ging er nach Genf, und hier kehrte er wieder zur reformierten Kirche zurück, vielleicht um das Bürgerrecht dieser Stadt und damit den Schutz der Republik zu erlangen. Doch ging er bald nach Paris zurück und bezog das ihm von einer Gönnerin überlassene Gütchen l'Hermitage bei Montmorency (1756). Im Jahre 1762 veröffentlichte er den Contrat social, in welchem er sich für die republikanische Staatsform entschied, zwei Monate später erschien sein bedeutendstes Werk „Émile ou sur l'éducation". Dieses Buch ist der Absicht entsprungen, die Verderbnis der Zeit durch Erziehung zu heilen. Das Buch rief durch seine Angriffe auf den historischen Glauben und seine Grundlagen unter der katholischen Orthodoxie und unter den Absolutisten grofse Entrüstung hervor; 1762 erliefs das Parlament einen Verhaftsbefehl gegen den Verfasser und liefs das Buch selbst von Henkershand vernichten; der Erzbischof von Paris verdammte es in einem Hirtenbriefe. Rousseau floh nach der Schweiz, aber weder Genf noch Bern gewährten ihm Schutz, und so ging er nach Neufchâtel, wo ihm Friedrich II. Aufnahme bewilligte. Erst dadurch wurde das Buch recht verbreitet; Rousseau fühlte sich aber nicht mehr in seinem Zufluchtsorte Motiers-Travers sicher und irrte 1765—1770 an verschiedenen Orten in England und Frankreich umher, von Verfolgungswahn gejagt. Aus dieser Zeit stammen die „Confessions", seine Selbstbiographie. Auch als er 1770 nach Paris zurückkehrte, wurde seine Gemütsstimmung nicht besser. Dieser Geistesumnachtung machte erst sein Tod ein Ende. Dieser erfolgte 4. Juli 1778 in Ermenonville[1]), wohin er sich im Mai 1778 von Paris aus begeben hatte.

---

[1]) P. J. Möbius, J. J. Rousseaus Krankheitsgesch. Leipzig 1889.

Die Pädagogik R.s [1]) ist in seinem Emile niedergelegt. Selbstverständlich haben seine Lebensverhältnisse und seine Natur darauf vielfach bestimmend eingewirkt. Seine Bildung war nicht durch konsequente und ernste Arbeit begründet, zum Pflichtbewufstsein hatte er sich nie emporgerungen, einen eigentlichen Beruf hatte er nie gehabt, seine Familienverhältnisse waren ungesund, als Kind entbehrte er der liebevollen Sorgfalt der Mutter und der pflichttreuen Hut des Vaters, der Heimat und der Familie; so war seine weltbürgerliche Gesinnung vorbereitet. Auch eine religiöse Anschauung hatte er nicht ererbt. In seinem Verhältnisse zu Therese Levasseur hatte er alle natürlichen Gefühle verleugnet zu Gunsten seines Egoismus. So schrieb ein Mann, der nie durch andere erzogen worden war und nie sich selbst erzogen hatte, eine Theorie der Erziehung für seine Zeit. Trotz unbestreitbarer Genialität, welche sich in der Darlegung des menschlichen Seelenlebens und seiner Entwicklung kundgiebt, mufste sie in den angedeuteten Richtungen ihre Schwächen haben.

Das Ideal, welches R. im Emil der Erziehung stellt, ist strenger Anschlufs an die Natur, um den Zögling für den gemeinsamen Menschenberuf, nicht für irgend einen Stand oder irgend eine Nationalität zu erziehen. Damit weicht er völlig von seinen Vorgängern Rabelais, Montaigne, Locke ab. Dieser Widerspruch erklärt sich aber leicht, wenn man sich darüber klar ist, dafs der Émile eine universellere Tendenz hat, als eine Erziehungstheorie zu liefern. R. wollte nichts mehr und nichts weniger als einen Versuch geben, wie die Menschheit wieder in alle ihr von der Natur zustehenden Rechte des Leibes und der Seele eingesetzt werden könne. Emil ist Waise, gewöhnlich begabt, wohlgestaltet, kräftig und gesund. Sein Hofmeister ist selbst noch jung und gut erzogen, kein Mietling, sondern ein Freund des Vaters, der das ihm anvertraute Kind 25 Jahre lang in Erziehung und Unterricht leitet. Beide wohnen auf dem Lande, das R. gleich allen empfindsamen Schwärmern vergöttert, wo das einfach bäuerliche Leben seinen Körper und die Entfernung von grofsen Städten seinen Geist gesund erhält. Nur natürliche Gewöhnungen erhalten bis zum sechsten Jahre Pflege: kein Zwang, Abhärtung, Mafshalten und Arbeiten. Aber auch keine Ab-

---

[1]) Wojslaw Bakitsch, Rousseaus Pädagogik. Leipzig 1874. — Compayré Hist. crit. 2^4, 36—82.

hängigkeit von Gewöhnungen; daher keine bestimmte Essens- und Schlafenszeit! Die Furcht, welche aus der Neuheit der umgebenden Dinge entspringt, wird methodisch abgewöhnt, das Verlangen auf wirkliche Bedürfnisse beschränkt und die Zeichen, durch die das Kind sein Verlangen kundgiebt, in deutliches, accentuiertes und korrektes Sprechen umgebildet. Bis zum zwölften Jahre wird der erwachende Geist entwickelt. Emil freut sich der Gegenwart und wird nicht mit Lernen gequält, ähnlich, wie dies Rabelais, Montaigne, Comenius und Locke verlangen, welche ebenfalls der Ansicht sind, dafs die Jugend nicht durch verhafstes Lernen getrübt werden dürfe. An der eigenen Schwäche lernt er die Grenzen seines Könnens, fremde Autorität bleibt ihm fern, dafür wird der Mut entwickelt; von Natur gut und durch seine Umgebung vor allem schlechten Einflufs bewahrt, kann der Knabe nur gute Neigungen besitzen. Mit Landarbeiten beschäftigt, lernt er Achtung fremden Eigentums und Rechtsgefühl. Da er durch keinen Zwang gedrückt wird, kann er nicht lügen. Thäte er's doch — und die Lügen der Kinder sind immer das Werk ihrer Lehrer —, so dürfte die einzige Strafe sein, dafs man ihm nicht mehr glaubt und ihn so die Folgen seiner Lüge erfahren läfst. Eigensinn wird durch empfindliche Vorführung der dadurch herbeigeführten Folgen bestraft und abgewöhnt. Die Hauptbeschäftigung bilden auch hier körperliche Übungen und Entwicklung der Sinne: alles entdeckt er durch eigene Anschauung. Zeichnen lernt er blofs nach der Natur. Zu lesen braucht er wenig; es genügt, wenn nur das Verlangen zum Lesen in ihm geweckt wird. Überall wirkt die Natur; der Lehrer ist blofs dazu da, ihr nachzuhelfen und dem Zögling ihr Verständnis erschliefsen zu helfen. An die Stelle des Lehrers tritt die Notwendigkeit, die ihn leiten mufs. Mit zwölf Jahren hat er mehr Kräfte, als er braucht, und kann sie nun körperlich und geistig ernster und anhaltender bethätigen durch Beschäftigung mit den Wissenschaften und im Verkehre mit den Menschen. Überall auf dem Wege der eigenen Anschauung lernt er Himmels- und Heimatkunde, sowie Physik, Statik und Hydrostatik. Mit der Vermehrung seiner Kenntnisse bildet sich sein Urteil aus; er beginnt die Dinge nach allgemeineren Gesichtspunkten zu schätzen. Zunächst lenkt der Nutzen sein Urteil, der ihm alle moralischen Begriffe ersetzt, die er noch nicht versteht; Robinson ist zu dieser Zeit die rechte Lektüre. Als Beruf erwählt er sich

ein Handwerk, um die Neigung zum Nachdenken zu fördern, und weil er im Gesellschaftsverbande den anderen Arbeit leisten mufs, diese ihn aber dem Stande der Natur am nächsten bringt und nicht durch die stets gefährdete gesellschaftliche Ordnung zerstört werden kann. Mit 15 Jahren bedient sich Emil, durch sinnliche Wahrnehmungen bereichert, durch richtige Begriffe gefördert, gezwungen sich selbst zu unterrichten, der eigenen, nicht fremder Vernunft. Er besitzt Arbeitsamkeit, Mäfsigkeit, Geduld, Festigkeit und Mut. Aus der natürlichen Selbstliebe entstehen die Leidenschaften. Jetzt wird er mit der Gesellschaft bekannt gemacht und wird sich der moralischen Beziehungen zu den Menschen bewufst. Man führt ihn zugleich in die Geschichte ein (moderne wird verworfen, ebenso von den Alten Polybius, Tacitus und Sallust, mit Auswahl empfohlen Thukydides, Xenophons Anab., Caesar, auch Herodot, besonders geeignet ist Plutarch), wo die Menschen unverschleiert dastehen und man imstande ist, ihre Thaten zu beurteilen; auch in die Religion, aber nicht aus dem Katechismus („wenn ich die Dummheit symbolisch darzustellen hätte, würde ich einen Pedanten malen, der die Kinder aus dem Katechismus unterrichtet"), sondern in philosophischer Weise (R. thut dies durch die ebenso gepriesene wie bekämpfte, theistisch gefärbte profession de foi du Vicaire savoyard). Auch in die Welt wird er jetzt eingeführt; der Erzieher wird sein Freund; das Gefühl der Dankbarkeit tritt an die Stelle des früheren Abhängigkeitsverhältnisses. Er liest Romane, und die Schönheit der Beredsamkeit wird ihm gezeigt; jetzt lernt er endlich erst fremde, vor allem die alten Sprachen. Bildung des Geschmackes durch gute Lektüre und sonstige zweckmäfsige Studien als Grundlage des ästhetischen und sittlichen Urteils ist die Hauptaufgabe während der Zeit der geschlechtlichen Reife, der sinnliche Trieb wird durch körperliche Beschäftigung abgelenkt. Wenn die geschlechtliche Neugierde erwacht, so soll man entweder dem Zögling gar keine Antwort geben oder eine wahre ohne alle Geheimthuerei. Am meisten empfiehlt sich abwehrende und abschreckende Behandlung durch Besuch von Syphiliskranken und Bordellen. Reisen beschliefsen die Erziehung, aus der Emil — wieder unter Mitwirkung des Hofmeisters — in die Ehe tritt. Von nun an wird er nicht mehr behofmeistert.

R. ist durchaus nicht überall originell. Er hat die Grundsätze seiner Vorgänger, namentlich Rabelais', Montaignes und

Lockes (dessen Erkenntnistheorie die Grundlage der R.schen bildet), genau studiert und zum Teil einfach adoptiert; namentlich von Locke hat er vieles entlehnt[1]). Aber trotzdem ist er ein origineller Denker ersten Ranges, so unbefriedigend auch häufig die Ergebnisse sein mögen, was in der Hauptsache daraus herzuleiten ist, dafs ihm wirkliche historische Bildung und Anschauung fehlte.

Überall mufs man bei R. darauf gefafst sein, dafs Konsequenz und Systematik nicht zu finden sind. So auch in seinem Erziehungsideale. Von dem gänzlich unhaltbaren, die Macht der Vererbung gänzlich ignorierenden Postulate aus, dafs der Mensch von Natur gut sei, hat er als Erziehungsideal den Naturmenschen konstruiert, der unabhängig ist von der Falschheit und Unnatur der gewordenen Kultur. In der That hat er aber dieses Ideal, von Locke beeinflufst, mit einem zweiten in fast untrennbarer Weise vermengt, mit dem des tugendhaften Mitgliedes der Gesellschaft, deren Berechtigung er zwar theoretisch bestritt, deren Existenz er aber praktisch anerkannte.

Dafs R. bei der Erziehung die körperliche Seite betonte, ist ihm zwar oft zum Verdienst angerechnet worden, aber irgend eine originelle Idee ist hier nicht zu finden; selbst in den Einzelheiten hängt er von Rabelais, Montaigne und Locke ab, und die von ihm zugespitzt ausgesprochenen emphatischen Sätze sind in ihrem Inhalte längst bekannt gewesen; bestechend wirkte hier nur die pikante Form. Für manches sind ihm die Einrichtungen der Griechen mafsgebend gewesen. Handarbeiten und Beschäftigung mit dem Ackerbau sind dadurch in den Vordergrund gestellt, dafs R. sie als die naturgemäfsesten Beschäftigungen ansieht. Verdienstvoller ist seine Entwicklung der Sinnesbildung, obgleich vielfache Verstöfse gegen die physiologische Entwicklung, z. B. des Gehörs, des Gesichts, der kombinierten Bewegungen, das Wesen der gegenseitigen Aushilfe der Sinnesorgane deutlich zeigen, dafs Rousseau selbst den von ihm in den Vordergrund gestellten Grundsatz der Anschauung und Beobachtung nicht befolgt hat; die Durchführung des Anschauungsunterrichtes, so wenig neu

---

[1]) Dies findet sich im einzelnen nachgewiesen in v. Sallwürks Übersetzung des Emil und in der Schrift von Fr. Aug. Arnstädt, François Rabelais und sein Traité d'éducation. Leipzig 1872. S. 170 ff. Noch enger als im Émile hat er sich in dem Projet pour l'éducation de M. de Sainte-Marie (in s. Verm. Schriften) an Locke angeschlossen. S. auch Bauck, R. und Montaigne, Progr. Gumbinnen 1885.

der Gedanke war — schon Rabelais, Montaigne, Locke, Comenius hatten ihn verlangt —, bleibt sein Verdienst.

Betreffs der geistigen Erziehung nimmt R. drei Faktoren an: die Natur, die Menschen, die Dinge. Auch hier fehlt die nötige Schärfe; denn was R. unter der Erziehung durch die Natur versteht, ist nichts anderes als die ererbten Dispositionen, welche der Mensch ins Leben mitbringt, und die allerdings einen wesentlichen Faktor der Erziehung bilden, aber nur einen passiven, keinen aktiven, wie die beiden anderen. Die beiden anderen Faktoren kann man im Herbartschen Sinne Umgang und Erfahrung nennen, die allerdings sehr wichtige Ausgangspunkte und Mittel der Erziehung bilden, aber ihrer Ergänzung durch den Unterricht bedürfen. Was Herbart Regierung genannt hat, d. h. die Verhinderung jedes die Erziehungszwecke störenden Wollens und Handelns, sucht R. durch Darbietung von interessanten und angenehmen Beschäftigungen und durch direktes Gebot, Aufsicht und Strafe zu erreichen; doch will er nur die natürlichen Strafen gelten lassen, die aus dem Handeln des Zöglings und aus physischen Hindernissen entspringen, dagegen verwirft er Gehorsam und Autorität völlig; dabei wird er wieder inkonsequent, indem er gleichzeitig die verstandesmäfsige Erörterung bei Kindern verbietet. Mit Recht hat er auf die Konsequenz einer jeden Anordnung hingewiesen. Die Aufgabe, welche Herbart der Zucht zuweist, die sittliche Bildung hervorzubringen, hat Rousseau anerkannt, indem er den Zögling in eine solche innere Verfassung zu bringen sucht, dafs er nur das Rechte wollen kann, die Übereinstimmung von Denken und Handeln verlangt und den sittlichen Charakter als letztes Ziel hinstellt. Diesen hat er definiert als das sich stets gleichbleibende und mit sich übereinstimmende Gepräge des gesamten menschlichen Wollens. Die Erziehung wendet sich zuerst durch eine kontrollierte Freiheit in Spielen und Thätigkeiten, dann durch Übung im Ertragen und Dulden an den Willen des Zöglings, dem sie weiterhin durch Beispiele aus dem Leben und aus der Geschichte, aus Litteratur und Kunst ein sittliches Gepräge zu geben sucht. Sehr wichtig ist auch in dieser Hinsicht die Erzeugung guter Gewohnheiten. Schliefslich sollen die einzelnen Willensakte und Gewohnheiten zu sittlichen Maximen verdichtet werden; dazu gehört eine gröfsere Erfahrung. R. meint, dafs die Anwendung von Fabeln in dieser Richtung sehr wohlthätig wirken könne, wenn sie von

dem Zöglinge ohne besondere Beifügung einer Erklärung verstanden werden könnten. Auch R. will, dafs der Zögling zur Selbstbeherrschung und zum eigenen Nachdenken auf sittlichem Gebiete gelange; aber er verwirft in blindem Freiheitsdrange die Auferlegung von Verbindlichkeiten und Verpflichtungen von seiten des Erziehers. Ebenso verwirft er aus einer ebenso unbegründeten Autoritätsfurcht alles Räsonnieren, d. h. vernünftige Vorstellungen machen und Moralisieren, während sich doch keine Erziehung es ersparen kann, auch auf sittlichem Gebiete klare Vorstellungen schliefslich zu schaffen, welche für den Willen mitbestimmend werden. Wenn das Erziehungswerk gelingen soll, so mufs allerdings bei dem Zöglinge die Wahrhaftigkeit anerzogen werden, und das Verhältnis des Zöglings zum Erzieher mufs das des Vertrauens sein, wie R. mit Recht sehr bestimmt verlangt. Aber Emil bleibt eine Quelle verschlossen, welche dem Zögling erst das rechte Verständnis für menschliche Gesinnung schafft, der Umgang mit Eltern und Altersgenossen — er hat erstere nicht mehr, und eine Schule besucht er nicht: der Erzieher soll ihm alles ersetzen; natürlich ist dies unmöglich. Bis zum 12. Jahre soll — immer aus Angst vor Erzeugung des Autoritätsgefühles — die Erziehung negativ sein, d. h. sie soll verhüten, dafs etwas durch menschliche Einwirkung geschehe, was dem Willen der Natur im Zögling zuwiderlaufen könne; auch diese Forderung ist so wenig durchführbar, wie die, dafs bis zu 15 Jahren sympathische Interessen bei dem Zögling nicht geweckt werden sollen. Es bedarf auch einer eigentlichen Weckung nicht; denn sie entwickeln sich bei einem normalen, in der menschlichen Gesellschaft aufwachsenden Jünglinge von selbst. Völlig unnatürlich ist die Trennung der Erziehung in drei Stufen, auf denen jeweils besondere psychische Funktionen entwickelt werden sollen. Als ob in Wirklichkeit die verschiedenen Seelenthätigkeiten nicht stets vereint sich geltend machten! — Die Forderung eines genauen Studiums der zu erziehenden Individualität ist nicht neu und bietet kaum Neues.

Im Unterrichte hat R. das Interesse als das oberste Princip bezeichnet, nach Comenius und Locke eine ebenfalls nicht neue Forderung. Er hat den Unterrichtsstoff teilweise auch aus dem Gesichtspunkte des unmittelbaren Interesses bestimmt; er will, dafs das empirische, das spekulative, auch das ästhetische Interesse berücksichtigt werden; namentlich hat er den beiden ersten

in seinem gesamten Unterrichte eine grofse Rolle zugewiesen. Und ebensowenig hat er die ethischen Interessen der Teilnahme an dem Einzelmenschen, an der Gesellschaft und an den Beziehungen des Menschen zur Gottheit aufser acht gelassen. Aber gleichwertig tritt neben diese das mittelbare Interesse, d. h. die Einsicht des urteilsfähigen Zöglings in die Nützlichkeit. Ihm dies als schweren Fehler anzurechnen, liegt kein Grund vor: denn zu allen Zeiten wird dieser Gesichtspunkt erheblich sein, und speciell in dieser Periode findet er sich in jedem pädagogischen System berücksichtigt.

Auf dem Gebiete der Didaktik hat R. wenig geleistet, da es ihm an eigener umfassender Beobachtung fehlte[1]) und die Schlüsse nur aus seinem eigenen Verfahren gezogen sind. Indem er die eigene Beobachtung mit Recht überall an den Anfang stellt, hat er diesen Grundsatz auf die Spitze getrieben, wenn er verlangt, dafs jeder Zögling wieder für sich die Wissenschaft erfinden müsse, während doch nur das wissenschaftliche Erfassen bei jedem Menschen von vorne zu beginnen hat, da sonst jeder wissenschaftliche Fortschritt unmöglich und die wissenschaftliche Arbeit vergeudet würde. Naturbeschreibung, Mathematik und Zeichnen traten infolgedessen zurück. Neu und fruchtbar war der Gedanke, dem gesamten empirischen Unterrichte ein Konzentrationscentrum im Robinson zu geben, obgleich dieser Gedanke nur für den Einzelunterricht, nicht für Massenerziehung verwendbar ist. Mit Comenius, Montaigne und Locke teilt er die Ansicht, dafs der Unterricht mit der Muttersprache und mit Realkenntnissen beginnen müsse. Der Geschichtsunterricht ist für jene Zeit verständig geordnet; denn mittelalterliche Geschichte gab es nicht, und die Darstellung der neueren war noch nicht soweit gediehen, um ihr Verständnis dem Schüler leicht zu machen und sein Gefühl für die Bedeutung des Vaterlandes an ihr zu entwickeln. Doch wirkte jedenfalls der republikanische Sinn R.s bei der Bestimmung der antiken Klassiker mit. Der Sprachunterricht selbst wird aus dem unmittelbaren Interesse begründet und entwickelt. Den Religionsunterricht verwirft R. nicht, wohl aber will er ihn erst spät beginnen lassen wegen des in früher Jugend mangelnden

[1]) Er sagt von sich selbst: Je ne mettrai point la main à l'oeuvre mais à la plume. Ähnlich in d. Vorr. z. Emil 59 u. Emil 1, § 71. Sein Erziehungsversuch hei den Söhnen Bonnots de Mably (1739) verlief ziemlich unglücklich.

Verständnisses. Der vorzeitige Katechismusunterricht wird nicht zugelassen, aber auch die Lektüre der Bibel geht nicht dem theoretischen Unterrichte, wie das doch natürlich ist, voran, sondern der Rousseausche Religionsunterricht ist philosophisch gehalten. Dafs er einen konfessionellen Religionsunterricht verwirft, hängt mit seiner gänzlichen Verkennung der Wichtigkeit des Umganges zusammen. Während wir es heute als unsere Aufgabe im Unterrichte erkennen, die verschiedenen Interessenerregungen möglichst im Gleichgewichte zu erhalten, hat R. das verschmäht: gesellschaftliche und religiöse Teilnahme läfst er erst nach dem 15. Jahre zur Geltung kommen; und wenn er dies mit dem mangelnden Verständnis motiviert, so verkennt er, dafs der Unterricht die Aufgabe hat, dieses zu ergänzen und zu berichtigen, soweit es ohne Schaden der normalen Entwicklung geschehen kann. Richtig betont R. überall mit Rabelais, Montaigne, Comenius und Locke die Herbeiführung des Verständnisses als der unentbehrlichen Vorbedingung alles Lernens. Und da sich neue Reihen nur langsam befestigen und erst nach vielfacher Übung ungehindert ablaufen, so entsteht daraus die Forderung eines langsamen und lückenlosen Fortschrittes. Aber auch diese Forderung wird wieder übertrieben und deshalb unzutreffend. R. läfst seinen Zögling bis zum 12. Jahre kaum lesen und schreiben und bis zu seinem 16. Jahre nur Realien lernen; nur das empirische Interesse findet bis zu dieser Zeit im wesentlichen Befriedigung. Und von allen Kenntnissen, welche R. seinem Zöglinge mitteilt, werden nur die empirischen durch die Robinsonlektüre konzentrisch verknüpft, die übrigen bleiben isoliert; eine harmonische Bildung, die Natur und Geschichte im weitesten Sinne gleichmäfsig berücksichtigt, wird nicht angestrebt. Dagegen bieten auch die richtigen Ansichten R.s über das Memorieren — er entscheidet sich für judiciöses und gegen mechanisches Memorieren — kein Gegengewicht. Was endlich die Methode des Unterrichts betrifft, so hat sich R. vorwiegend für die analytische entschieden, nach seinem Verfahren korrekt, da er die empirischen Wissenschaften in den Anfang des Unterrichtes stellte. Im allgemeinen verlangt R. von dem Unterrichtsverfahren, dafs es dem Zöglinge Geschmack an den Wissenschaften beibringe und ihn befähige, sich ihrer durch eigene Kraft zu bemächtigen, wenn der Geschmack sich mehr entwickelt haben wird. Auch mufs man ihm Freude dadurch erregen, dafs er selbst die Zweck-

mäfsigkeit seiner Arbeit einsieht. Hat man ihm den Weg gezeigt, den er zur Auffindung einer Wahrheit einzuschlagen hat, so hat man ihm mehr genützt, als wenn man ihm irgend eine Wahrheit beigebracht hat.

Kleinere Inkonsequenzen sollen hier nicht berührt werden; aber wenn Vater und Mutter als die besten Lehrer und Erzieher ihrer Kinder theoretisch gefordert werden, so ist es doch mehr als sonderbar, dafs die Idealerziehung von einem Hofmeister an einer Waise vorgenommen und bis zum 25. Jahre ausgedehnt wird; nur der Vorgang Rabelais', Montaignes und Lockes erklärt diese Inkonsequenz, sowie die weiteren, dafs dieses Musterkind den obersten Schichten der Gesellschaft angehört — R. geht soweit zu behaupten, der Arme bedürfe keiner Erziehung —, dafs die Erziehung zum Gentleman, vor allem die Charakterbildung über die wissenschaftliche Unterweisung bei weitem das Übergewicht hat und schliefslich durch Reisen zum Abschlufs gebracht wird. Sollte etwa die Reform von oben beginnen? R. hätte in diesem Falle nur eine weitere Inkonsequenz begangen, die sich aber dadurch erklärt, dafs er stets den Umgang gerade hier gesucht und auch oft gefunden hat. Nicht minder verkehrt war es, dafs R. nur fremde Kinder in ihrer Entwicklung beobachtete, für seine eigenen nicht das geringste Interesse hatte. Trotz aller Schwächen rifs der Émile durch die Gewalt der Sprache und durch die Logik des Gemütes alles fort. Basedow und Pestalozzi, Kant und Herbart sind von ihm beeinflufst, und R. ist es gelungen, die Ideen zum Siege zu bringen, welche korrektere Denker als er nicht durchzusetzen vermocht hatten.

§ 24. Der Philanthropismus.

Den Philanthropismus als Rousseauschen Ableger zu betrachten, ist gänzlich unberechtigt[1]). Denn die eigentümlichsten Züge seiner Anhänger in der Geschichte der deutschen Pädagogik, die Verwerfung des ganzen altklassischen Schulbetriebs mit seiner Richtung auf die lateinische Imitation, das Bestreben, eine verbesserte Didaktik namentlich für den Sprachunterricht zu finden, die Anschauung endlich, dafs die Sprache ein willkürliches Mittel

---

[1]) Hahn, Basedow und sein Verhältn. zu Rousseau. Diss. 1885. — Compayré, Hist. crit. 2^4, 83—120.

zur Gedankenmitteilung und damit die Erlernung fremder Sprachen eine leider noch nicht zu umgehende, aber doch recht unfruchtbare Quälerei sei, teilen sie mit dem ganzen Rationalismus. Selbst die praktische Folgerung der letzteren Ansicht, dafs der Lateinunterricht nicht für alle Stände als zweckmäfsige Vorbereitung angesehen und klassischer Sprachbetrieb als Vorbereitung für wissenschaftliche Studien nicht für unbedingt erforderlich gehalten wird, ist bei Schulmännern und Laien jener Zeit anzutreffen, die auf ganz anderem Standpunkte stehen. Mit ihrer Überschätzung der modernen Kultur, welche die Philanthropisten für soweit entwickelt halten, dafs sie der antiken völlig entbehren zu können glauben, und mit ihrer optimistischen Weltanschauung stehen sie aber geradezu zu Rousseau im schneidendsten Gegensatze. So reduziert sich die Abhängigkeit der Philanthropisten auf Fragen, die erst in zweiter Linie stehen und einen mehr opportunistischen Charakter tragen, z. B. die Einführung des konfessionslosen Religionsunterrichtes, die Behandlung der Aufklärung über geschlechtliche Verhältnisse und Ähnliches. Man sollte endlich einmal den beschränkt philologisch-theologischen Standpunkt aufgeben, der sich bemühte, die verhafsten Neuerer mit dem allmählich zum Gottseibeiuns gestempelten Rousseau in einen Topf zu werfen. Die philanthropistische Bewegung ist eine völlig berechtigte Reaktion gegen die Verknöcherung des reformatorischen Schulwesens, die Hand in Hand ging mit einem Umschwunge in den philosophischen Anschauungen. Die Ziele der reformatorischen Schulbildung wurden von diesem Geschlechte nicht mehr als zureichend erkannt. Mit ermüdender Langweile wurden die lateinischen Vokabeln, Phrasen, Regeln jahraus, jahrein gedrillt, die Imitation der oft nicht oder doch nicht ganz verstandenen Vorlagen nahm Zeit und Kraft in Anspruch, während in Natur und Geschichte die Schüler Fremdlinge blieben. Überall mufste das Bestehende sich gefallen lassen, auf seine Berechtigung vor dem Richterstuhl der „Vernunft“ geprüft zu werden; wie schlecht bestand aber das Schulwesen diese Prüfung! Lange hatte ihm die Kirche ihren Beistand geliehen; aber jetzt war sie selbst durch die „Aufklärung“ bedroht und vermochte mit Mühe ihre Stellung zu behaupten; denn sie vermochte vor der „Vernunft“ noch weniger zu bestehen. Wollte man aber dauernd helfen, so mufste die Jugenderziehung umgestaltet werden. Die „Vernunft“ erforderte, dafs die Schule den ganzen Menschen zur

vollen, freien Entwicklung aller seiner Fähigkeiten führe; nur dann war er imstande sich und andere glücklich zu machen. Leib und Seele mufsten also gleichmäfsig entwickelt werden, und zwar mufste der Mensch solches Glückes ohne Leid und möglichst früh teilhaftig werden; es war aber nur zu gewinnen, wenn er seine Individualität im Strome des Lebens voll ausgestalten konnte. Die „Vernunft“ schrieb also eine Erziehungsweise vor, welche so ziemlich das Gegenteil der bestehenden war; denn durch diese war ja das Unglück hervorgerufen, weil in ihr die Jugend nur gezwungen, widerwillig und nicht für das Leben lernte.

Der geistige Vater und Vertreter der neuen Richtung ist **Joh. Bernh. Basedow**[1]), der am 11. September 1723 in Hamburg geboren ist. Aus einer reichen und vornehmen, aber stark im Niedergange begriffenen Familie stammend, war der Vater, der Perückenmacher war, verbittert, hart und rauh, leidenschaftlich und finster, dazu ungebildet und vielleicht auch wenig verständig; die Mutter war „bis zum Wahnsinn melancholisch“ und starb in einem Anfalle von Raserei; so erblich belastet wurde der Sohn geboren. Seine Unbeständigkeit, seine krankhafte Ruhelosigkeit, seine Melancholie und nervöse Reizbarkeit, sein Jähzorn und seine Trunksucht sind aus diesem Erbteil zu erklären. Die Erziehung bildete diese Anlagen nicht rückwärts; ohne sich um die gute Beanlagung des Sohnes und seine geistige Regsamkeit zu bekümmern, bestimmte ihn der Vater zu seinem Gewerbe und suchte durch harte körperliche Züchtigungen das, was ihm an seinem Sohne nicht gefiel, zu beschneiden; auch die Schule, in der ihn der langsame Gang des Unterrichtes nicht zu fesseln vermochte, wandte das gleiche Erziehungsmittel an; war es ein Wunder, dafs B. später die Jugend vor seinen Erfahrungen bewahren wollte? Als er's nicht mehr aushalten konnte, lief er eines Tages davon und fand zunächst als Diener, bald als gelehriger Schüler Aufnahme in dem Hause eines Landarztes, der

---

[1]) Teil einer Selbstbiographie B.s in Schlözers Staatsanz. 2, 482 ff. — Joh. Chr. Meyer, Leben, Charakter und Schriften B.s, 2 Bde. Hamburg 1791—1792. — (Rathmann), Beiträge zur Lebensgesch. B.s. Magdeburg 1791. — Tennemann u. A. H. Niemeyer in Ersch u. Grubers Encykl. 8. — Hugo Göring, J. B. Basedows Ausgew. Schriften. Langensalza 1880 (mit sehr reichen Litteraturangaben). — Max Müller, B. in Allg. deutschen Biogr. 2, 113—124. — Baur, Basedow in Schmids Encykl., 2. Aufl. 1, 400 ff.

die Rückkehr ins Vaterhaus vermittelte, wo B. jetzt die Erlaubnis zum Studieren erhielt; er besuchte die Gelehrtenschule des Johanneums von 1741—44, wobei er durch Privatunterricht und poetische Thätigkeit sich seinen Unterhalt verdiente. Da er hier schon sich sehr frei bewegte und von seinen Mitschülern als weit überlegen angesehen wurde, so gewöhnte er sich daran, sich gehen zu lassen und nie strenge Selbstzucht zu üben, die um so notwendiger gewesen wäre, als ihn niemand sonst erzog. Er hat später oft den Mangel an häuslicher Erziehung und an Schulzucht als Quellen seiner Schwächen beklagt. B. war zur Theologie bestimmt und studierte 1744—46 in Leipzig, meist in bitterer Not. Der Gang der Vorlesungen war für seine rasche Auffassung zu langsam, und so studierte er meist nur aus Büchern; dies gab aber im Verein mit der schon in Hamburg eingeschlagenen Richtung seinem Wissen und Streben einen dilettantenhaften Zug und eine unsolide Grundlage. Mehrere Jahre setzte er noch in Hamburg seine Studien fort und trat 1749 als Hauslehrer bei dem Geh. Rat von Qualen auf Borghorst in Holstein ein; hier blieb er vier Jahre und unterrichtete und erzog dessen siebenjährigen Sohn, indem er in durchaus selbständiger Weise eine neue Methode erfand. Diese begann mit den Realien, welche durchgehends aus der Anschauung und aus der Erfahrung abgeleitet wurden; der Lateinunterricht schlofs sich an den Realienunterricht rein praktisch an; später wurde der Orbis pictus des Comenius zu Hilfe genommen, dabei viel gesprochen und geschrieben. Die Ergebnisse dieser praktischen Thätigkeit fafste er in der Dissertation zusammen: Inusitata et optima honestioris iuventutis erudiendae methodus. Kiel 1752. Zugleich hatte er während seiner Erziehungsthätigkeit Französisch gelernt. Sein Zögling war soweit gebracht, dafs er geläufig aus dem Lateinischen ins Deutsche übersetzte, lateinische Bücher mit Verständnis lesen, ziemlich korrekt lateinisch sprechen und schreiben konnte, aufserdem in Religion, Moral, Geschichte, Geographie und Rechnen soviel verstand, wie ein Gymnasiast auf einer viel höheren Altersstufe. v. Qualen empfahl seinen Hauslehrer als Professor der Moral und der schönen Wissenschaften an die Ritterakademie zu Soroe auf Seeland, wo er von 1753—61 blieb und zu den beliebtesten Lehrern gehörte; hier war er auch manchfach schriftstellerisch thätig, ohne dabei mehr als dilettantenhafte Leistungen ohne klares und präcises Urteil zu erzielen. Da er im praktischen

Berufe tüchtig war, vermochten die sich erhebenden Anklagen gegen seine Heterodoxie keine Wirkung zu thun. Zuletzt wurde er aber doch als Professor an das Gymnasium nach Altona versetzt (1761). Da er hier sehr wenig Unterricht zu erteilen hatte, legte er sich mit gröfserem Nachdrucke auf die Schriftstellerei; als er sich aber vorwiegend dem theologischen Gebiete zuwandte, so geriet er mit den Hamburger Pastoren in Streit, der immer mehr sich verbitterte. Seit 1768 beschäftigte er sich mit dem Erziehungswesen, über das er übrigens schon in seiner „Philalethie" seine Grundsätze in den Hauptpunkten entwickelt hatte. Er wandte sich mit einer „Vorstellung an Menschenfreunde und vermögende Männer über Schulen, Studien und ihren Einflufs auf die öffentliche Wohlfahrt mit einem Plane des Elementarbuches der menschlichen Erkenntnis" an das Publikum um Unterstützung seiner Absicht, eine Reform der bisherigen Lehrmethode durchzuführen, Schullehrerseminarien mit Übungsschulen zu errichten und ein Elementarbuch der menschlichen Sach- und Worterkenntnis abzufassen. Er that dies nicht in dem Tone eines Supplikanten, sondern von der Überzeugung durchdrungen, dafs er dabei nicht für sich, sondern zum Wohle der Menschheit arbeite; so sprach und handelte er, „als ob er ein gutes Recht auf Unterstützung habe und als ob nicht er der Welt, sondern die Welt ihm für die Verwendung der ihm gebotenen Geldmittel Dank schuldig sei". Da er von allen Seiten Fürsprache und Unterstützung fand, kam bis zum Mai 1771 die sehr bedeutende Summe von 15 000 Thalern zusammen. Seine Schrift: „Die ganze natürliche Weisheit im Privatstande gesitteter Bürger" hatte viel zu diesem Erfolge beigetragen. Im Jahre 1770 gab er „Das Methodenbuch für Väter und Mütter der Familien und Völker" heraus. Es sollte die Theorie für das Elementarwerk sein. Die beiden ersten Kapitel (der ersten Auflage) legten den Plan des ganzen Elementarwerkes dar, das dritte behandelte das Verhältnis von Kirche und Schule, das vierte handelte von der Erziehung und dem Unterrichte der Prinzen, das fünfte von der Staatsaufsicht über Erziehungs- und Unterrichtswesen, das sechste und siebente von Erziehung und Unterricht in gesitteten Ständen, das achte vom Sprachunterrichte, das neunte von der Erziehung der Töchter, das zehnte von der Religion der Jugend, das letzte von der Encyklopädie zum Unterrichte. Sechs Monate später veröffentlichte B. die drei ersten Stücke des Elementarbuches.

Diese, das Methodenbuch, 100 dazu gehörige Kupfertafeln, sowie die französische und lateinische Übersetzung beider Schriften nannte er das „Elementarwerk“. Die Kupfer zeigen öfters eine nicht sehr befriedigende Ausführung, obgleich sie gegen die Abbildungen von Comenius einen grofsen Fortschritt aufweisen, und in „vermischten Gesprächen“ werden sie weitschweifig erklärt. Zuerst wird über die Nahrungsmittel gesprochen, die Frage vom Eigentum erörtert, der Ursprung der Pflanzen, Tiere und Menschen vorgeführt. Dann wird das verständige Kind über Erkenntnis und Weisheit belehrt, über Wohlwollen und Egoismus, die Elemente der Gesellschaft, des Verkehrs und Handels, Getränke und Betrunkenheit, Leben, Tod und Seele, die allgemeinen Eigenschaften der Körper, den Wert der Dinge, das Eigentum, Lohn und Geld; den Stoff zu allen diesen Gesprächen liefert das erste Bild. In den folgenden vier Gesprächen wird das Kind mit Armut und Reichtum, Recht und Unrecht, Kleidung, Tugend und Laster, Obrigkeit, Soldaten, Angriff und Verteidigung vertraut. Im zweiten Abschnitt wird das Haus betrachtet, dann kommen die Anfänge des Lesens und der Metrik; an Kinderspiele werden einige Sittenlehren, Gesundheitsregeln und Lehren der Naturgeschichte angeknüpft. Anziehender und im Tone besser getroffen sind die folgenden Ausführungen über die Tierwelt, Leib und Seele des Menschen und die Anfänge der Physik. Den Schlufs des ersten Bandes bilden moralische Erzählungen und Denksprüche in Prosa und Poesie von Haller, Hagedorn, Lessing, Gellert und Weise. Im zweiten Bande wird die Körperwelt weitergeführt, und hier finden sich Versuche typischer Konzentrationsmethode; z. B. bei der Betrachtung der Oberfläche der Erde werden die Meeresbewegungen, Schiffe, Seewasser, Salze etc. besprochen; daran schliefsen sich Erörterungen über meteorologische Vorgänge, die ihrerseits Beziehungen zum Landbau, den Jahreszeiten, deren Erzeugnissen und zu den Beschäftigungen während dieser, endlich zu den verschiedenen Formen menschlicher Arbeit erhalten, die den Lebensbedürfnissen dienen. In ähnlicher Weise werden an die Menschenrassen Erläuterungen über Bildung und Sitten der Menschen, Lebensweise und Nutzen der Tiere, Nutzen und Verwendung der Pflanzen und Mineralien angeschlossen. Der letzte Abschnitt enthält eine weitere Ausführung über das geistige Leben der Menschen (Glaube und Wissen, Irrtum und Aberglauben, Affekte, Moral und Recht,

Egoismus und Menschenliebe, Laster etc.). Im dritten Band werden die Grundzüge der natürlichen Religion entwickelt, wobei die Lehre von Gott und der Unsterblichkeit der Seele, die Verschiedenheit der Religionen und Konfessionen und die Wirkungen der Religion erörtert werden. Methodenbuch und Elementarbuch fanden trotz ihrer grofsen Schwächen und Plattheiten grofsen Beifall. Im Jahre 1771 erschienen zur weiteren Förderung des Elementarwerkes „Das Kleine Buch für Eltern und Lehrer aller Stände“ (erstes Stück) und „Das Kleine Buch für Kinder aller Stände“ (erstes Stück); in jenem wird die Pflege des Kindes von der Zeugung bis zu den ersten Lebensjahren dargelegt, in diesem werden auf drei Kupfertafeln die Alphabete und Ziffern gegeben, Leseübungen und einige Sachkenntnisse geboten. Durch B.s Übersiedelung nach Dessau schob sich die Vollendung des Elementarwerkes hinaus, doch erschien schon Ostern 1772 eine lateinische Übersetzung vom ersten und dritten Bande. Mittlerweile überzeugte sich B. immer mehr von der Mangelhaftigkeit der ersten Bearbeitung und arbeitete es vollständig um. Es erschien nun in vier Bänden unter dem Titel: „Des Elementarwerkes erster bis vierter Band. Ein geordneter Vorrat aller nötigen Erkenntnis zum Unterrichte der Jugend vom Anfang bis ins akademische Alter, zur Belehrung der Eltern, Schullehrer und Hofmeister, zum Nutzen eines jeden Lesers, die Erkenntnis zu vervollkommnen. In Verbindung mit einer Sammlung von Kupferstichen und mit französischer und lateinischer Übersetzung dieses Werkes. Dessau 1774.“ Für vollendet hielt B. es auch jetzt nicht, sondern klagt, dafs es ihm an den nötigen Mitarbeitern gefehlt habe, und verspricht, unablässig an der Verbesserung zu arbeiten. Im ersten Bande sind die Anfänge des Lernens, die Spiele, Leib und Seele des Menschen und die „gemeinnützige Logik“ behandelt, im zweiten die Religion, die Sittenlehre und die Beschäftigungen und Stände der Menschen, im dritten die Elemente der Geschichte und Geographie, sowie die Naturwissenschaften. 1773 hatte er bereits für den mathematischen Unterricht die Hilfsbücher: „der Arithmetik zum Vergnügen und Nachdenken“, der „theoretischen Mathematik“ und der „bewiesenen Grundsätze der reinen Mathematik“ veröffentlicht.

Durch sein Methodenbuch und seine Schrift über Prinzenerziehung „Agathokrator“ hatte B. das Interesse des Fürsten Leopold Friedrich Franz von Dessau auf sich gelenkt, der ihn

1771 mit einem Gehalte von 1100 Thalern nach Dessau berief, ohne bestimmte amtliche Pflichten, um das dortige Schulwesen zu reformieren und zunächst das Elementarwerk auszuarbeiten. Hier faſste er den Plan, das Normalbuch durch eine Normalschule und vor allem durch die damit zu verbindende Lehrerbildungsanstalt zu ergänzen. 1774 veröffentlichte er bereits seine „Vorschläge an das kundige Publikum zu einer pädagogischen Privatakademie in Dessau“, denen im Dezember desselben Jahres die Ankündigungsschrift folgte „Das in Dessau errichtete Philanthropinum, eine Schule der Menschenfreundschaft und guter Kenntnisse für Lernende und junge Lehrer, arme und reiche, ein Fideikommiſs des Publikums zur Vervollkommnung des Erziehungswesens aller Orten nach dem Plane des Elementarwerks“. Nach einer Darlegung der Mängel des bestehenden und der Vorzüge des künftigen Schulwesens wird betont, daſs die Verbesserung nicht mit einem Schlage herbeigeführt werden könne, sondern daſs eine Anstalt geschaffen werden müsse, an der neue Methoden erprobt und Lehrer gebildet werden können. „Jährlich, täglich beobachtet, versucht, gut befunden, beschlossen — von Stück zu Stück: so projektiert die Vernunft. Langsam vorwärts, etwas wieder zurück, dann wieder mehr vorwärts: das wäre der einzige Weg mancher Glückseligkeiten! Eine einzige normale Musterschule so beobachtet, so gepflegt, so schrittweise vervollkommnet — wäre anfangs genug für das weite Deutschland. Sie allein würde der Pflanzort der Lehrer für alle!“ Also ein Seminar im groſsen Stile; da aber eine solche Anstalt die Kosten nicht aufzubringen vermochte, die auf Jahre hinaus sehr bedeutend sein muſsten, so lag hierin die nächste Gefahr für das Scheitern des Projektes. B. wollte schon aus diesem Grunde eine Erziehungsanstalt mit dem Seminare verknüpfen; doch war dieselbe auch auf eigentlich erziehlichem und unterrichtlichem Gebiete nicht zu entbehren. Als Pensionäre nimmt B. Söhne von 6—18 Jahren aus vornehmen Ständen in Aussicht, welche durch Beispiel, Übung und Lehre in Tugenden, Wissenschaften und Sprachen eine Fertigkeit erhalten sollen. Lateinisch, Französisch und Deutsch sind die herrschenden Sprachen. „Alle werden anfangs als Muttersprachen in dem Umgange und dem Realunterrichte gelernt;“ erst nach Aneignung der Fertigkeit im Reden und Schreiben kommt die Grammatik. Die positiven Wissensgebiete werden nur insoweit gepflegt, als sie gemeinnützig sind, Detail-

gelehrsamkeit bleibt ausgeschlossen. Der Religionsunterricht teilt nur die allen Glaubensrichtungen gemeinsamen Grundzüge religiöser Vorstellungen mit, während der konfessionelle Unterricht den betreffenden Geistlichen bleibt. Umgangssprache wird das Lateinische, während „wir allezeit deutsch reden, wenn wir die Verbesserung des Herzen (Religion und Moral) oder eine starke Aufmerksamkeit auf schwere Sachen beabsichtigen“. Über die Behandlung, welche den Zöglingen zu teil werden sollte, veröffentlichte B. ganz eingehende Bestimmungen. Hauptgrundsatz war, da die Schule „zur Tugend, Geschicklichkeit und Zufriedenheit in den gewifs zuweilen eintretenden Schicksalen des Lebens erziehen solle“, dafs ihre Grundsätze für alle Schüler ohne Rücksicht auf den Stand der Eltern Geltung haben sollen. Zu diesem Zwecke wurde eine Uniform eingeführt, welche die übertriebene Kindertracht jener Zeit am wirksamsten bekämpfte; die Woche wurde in zwei Meritentage eingeteilt, an denen die äufserlichen Vorzüge nach der Menge der Punkte bestimmt wurden, welche die Pensionisten durch befriedigende Leistungen in Wissen und Führung sich errungen hatten. Ferner in zwei Standestage, an denen die äufseren Vorzüge nach dem Stande bestimmt wurden; dabei gingen die gewesenen Famulanten, die durch ihr Verdienst Pensionisten und Unteraufseher geworden waren, allen übrigen Ständen voran (Grafen, Freiherren, Adel, Bürgerlichen). Endlich in zwei Reichtumstage, an denen jene Bestimmung nach dem Reichtume geschah, d. h. der Reichtum wurde nur geschätzt, „je nachdem die Eltern eines Pensionisten dem Seminar aufser seiner Pension wohlthun, um einen Famulanten zu unterrichten und zu erhalten, auch das ganze Wesen zu vervollkommnen.“ Die Zöglinge sollten dadurch an die Verhältnisse im Leben und ihre entscheidenden Faktoren gewöhnt werden. Denselben Zweck hatte der sogenannte Kasualtag in jedem Monat, an dem teilweise gefastet, und der im Kalten und des Nachts auf dem Boden oder auf Streu verbracht wurde. Über Zeiteinteilung, Zucht, Unterricht, Körperpflege wird später zu reden sein. Der vollzahlende Zögling hatte jährlich 250 Thaler zu entrichten; verwaiste oder arme Knaben wurden für 80 Thaler jährlich aufgenommen. Die besten dieser letzteren sollten zu Lehrern in vornehmen Häusern und Schulen, die mittleren zu Schulmeistern auf dem Lande und in niederen Schulen, die schlechtesten aber zu guten Famulanten oder Hausbedienten in vornehmen Familien ausgebildet werden,

die imstande sein sollten, die Erziehung der herrschaftlichen Kinder zu fördern. Die Ersten lernen soviel wie die Pensionisten, die Zweiten werden Halbgelehrte, die Dritten lernen gut lesen, leserlich schreiben, praktisch rechnen, mechanische Vorteile kennen, auch Französisch verstehen und notdürftig sprechen. Zur Ausbildung künftiger Lehrer hielt B. Vorlesungen über Pädagogik; zu den theoretischen Übungen sollte die praktische Anleitung zum Unterrichten kommen und die Kenntnis guter Lehrbücher. B. übernahm ohne alle eigenen Vorteile die Leitung, die er nach 3 Jahren einem aus Lehrern und anderen bestehenden Kuratorium überlassen wollte. Man kann auch nicht sagen, dafs er überstürzend verfuhr. Er weist den Gedanken ab, die beabsichtigten Reformen sogleich allgemein einzuführen, erklärt es für zweckwidrig, mit feststehenden Verordnungen anzufangen und nicht mit Versuchen, er hält es für inhuman, „unschuldige alte Schulleute zwingen zu wollen, etwas Neues zu lernen und zu thun, statt dafs man abwarten sollte, bis sich für das Neue auch neue Kräfte herangebildet". Ehe eine Schulreform auf ein ganzes Land ausgedehnt werde, müsse erst eine Musterschule geschaffen sein. Unter B.s Mitarbeitern nimmt Christian Heinrich Wolke die erste Stelle ein; er hat mit der von B. empfohlenen Methode interessante Versuche an B.s Tochter Emilie gemacht[1]). Am 24. Dezember 1774 wurde das Philanthropin eröffnet[2]), und gleichzeitig traten zwei klassisch gebildete Männer, Joh. Friedr. Simon und der bekannte Herodoterklärer Joh. Schweighäuser in die Anstalt ein, um das Lehramt kennen zu lernen. Diese vier Männer verbanden sich in schwärmerischer Begeisterung zu dem Schwure[3]): sich dem Schulleben zu widmen und in ihrem Leben mit nichts anderem zu beschäftigen, als mit dem, was zur Verbesserung des Erziehungswesens dienen könne. Die Unverheirateten verpflichteten sich, nur Frauen zu nehmen, die das Werk fördern helfen würden, alle, ihre Kinder in philanthropischen Grundsätzen zu erziehen. Aufser der Erfüllung menschlicher und bürgerlicher Pflichten soll eines jeden tägliche Arbeit sein:

---

[1]) Gerlach, Das Dessauer Philanthropin in seiner Bedeutung für die Reformbestrebungen der Gegenw. Verhandl. d. 37. (Dessauer) Philol.-Vers. 1884, S. 90—106, der Mitteilungen aus bisher unbenutzten Quellen, „den Protokollen der pädag. Gesellschaft von 1777—93" macht.

[2]) Seine eigene Beschreibung der Eröffnung bei Göring, S. LVIII ff.

[3]) Gerlach a. a. O. S. 93 f.

Unterricht und Regierung der Jugend, Verbesserung alter oder Verfertigung neuer Schulbücher, Korrespondenz, Reisen, Beratschlagung oder Fleifs zum Besten des Schulwesens. Endlich machen sie sich verbindlich, einander Bruderhilfe und Brudertreue zu leisten, solange sie am Institut arbeiten, und das Bruderbündnis soviel als möglich zu erweitern.

Mit 9 Pensionisten und 6 Famulanten wurde die Schule eröffnet; doch waren bereits 1779 50 Zöglinge vorhanden. Um das Interesse neu zu beleben — ein litterarischer Notschrei war ungehört verhallt — hielt B. im Mai 1776 ein grofses Examen ab, zu dem sich alle pädagogischen Notabilitäten dieser Zeit einfanden[1]). Trotz vorwiegender Anerkennung blieben aber die von B. erwarteten Geldunterstützungen in dem von ihm gehofften Umfange aus; dadurch wurde er ohne Grund so niedergedrückt, dafs er trotz liberaler Unterstützung seines Fürsten am 15. Dezember 1776 die Direktion an Campe abgab, der aber schon im folgenden Jahre wieder ausschied. B. übernahm nun wieder die fachliche Leitung des „Philanthropinischen Erziehungsinstituts“, während die finanzielle Seite und der äufsere Verkehr Wolke übertragen wurden; doch war er nur mit halbem Herzen bei der Sache, da er das Philanthropin nach der zuerst von ihm geplanten grofsartigen Fassung nicht ausführen konnte. Die Lehrer wechselten rasch — unter andern Trapp, der erste ordentliche Professor der Pädagogik in Halle, Salzmann, Spazier, Matthison —, Wolke ging 1784 nach Petersburg, und 1793 mufste die Anstalt geschlossen werden. Die einstige Begeisterung war verraucht, die zu hoch gespannten Erwartungen hatten sich nicht erfüllt, und die französische Revolution mit ihren Schrecken ertötete das Interesse für die Ideale von Freiheit und Menschenrechten, denen man hier nachgegangen war. Ein Gymnasium trat an ihre Stelle. Der Errichtung des Philanthropins in Dessau war die Errichtung ähnlicher Anstalten in Marschlins und in Heidesheim gefolgt, an denen Bahrdt thätig war[2]); beide hielten sich nicht. Glücklicher war Salzmann in Schnepfenthal; auch an anderen Orten entstanden Philanthropine.

---

[1]) Mitteilungen aus der Litteratur über dasselbe bei Göring, Basedows ausgew. Schriften, S. LXX ff.

[2]) Leutz, Beitr. zur Gesch. der Philanthrop. in Dessau u. Marschlins I. II. Progr. d. Bad. Schullehrersem. in Karlsruhe 1875. 1876.

Seine letzten Lebensjahre verbrachte B. mit allerlei theologischen und pädagogischen Arbeiten (darunter „Von der Lehrform der Latinität durch Sachkenntnis“ 1785), aber auch durch zahlreiche Angriffe verbittert; seit 1788 bereitete er meist auf Reisen seinen Sohn zur Universität vor; da starb er plötzlich am 20. Juli 1790 zu Magdeburg. Er blieb seiner utilitarischen Schwärmerei bis zum letzten Atemzuge treu; denn er starb mit den Worten: „Ich will seciert sein zum Besten meiner Mitmenschen.“ B. hat mit Ratichius vielfache Ähnlichkeit: sein unstätes Wesen, seine polemische Natur, seine Reizbarkeit, auch seine Selbstüberschätzung und Taktlosigkeit, infolge deren ihn viele als einen Charlatan betrachteten; dazu kam Neigung zum Trunke und zum Spiele. Aber er war auch gleich Ratichius unbedingt wahrheitsliebend und Enthusiast für seine theologischen und pädagogischen Ideen. Wenn Ratichius das ganze deutsche Erziehungswesen reformieren wollte, so gingen B.s Tendenzen im Geiste seiner Zeit auf Reform des ganzen Menschengeschlechtes. Die gleiche Uneigennützigkeit wie Ratichius charakterisiert auch ihn; und ebenso mufs er auf alle, die ihm näher traten, einen gewinnenden Einflufs geübt haben. Gleich jenem fand er die Gunst der Fürsten, mit den bedeutendsten Männern seiner Zeit stand er in Beziehung, ein Kant, ein Lessing dachten hoch von ihm [1]), die einflufsreichste Zeitschrift, die Allgemeine deutsche Bibliothek, trat für ihn warm ein. Der Minister v. Zedlitz empfahl das Elementarwerk, und eine Reihe von jungen Männern scharte sich begeistert um ihn; aber eine nicht minder grofse Zahl von Neidern erwuchs mit seinen Erfolgen und vermochte diese teils zu beeinträchtigen, teils bei der Nachwelt in falsches Licht zu stellen. Endlich war es auch die Hartnäckigkeit, mit der beide für ihre religiösen Ansichten Propaganda machten, welche den pädagogischen Unternehmungen hindernd und störend in den Weg trat.

Unter den Mitarbeitern und Gesinnungsgenossen B.s stehen **Campe, Salzmann, Bahrdt** und **Trapp** obenan. Der erste [2]) suchte durch seine buchhändlerischen Unternehmungen, unter denen die Bearbeitung des Robinson und das „Allgemeine Revisionswerk des gesamten Unterrichts- und Erziehungswesens“ hier be-

---

[1]) Die Nachweise dafür bei v. Raumer, Müller, Göring.
[2]) Hallier, J. H. Campes Leben und Wirken. Soest 1863.

sonders in Betracht kommen, die philanthropischen Ideen zu verbreiten. **Salzmann**[1]) hat zwar einige kleine Schriften hinterlassen, wie das Ameisenbüchlein, das Krebsbüchlein, die Schrift „Über die wirksamsten Mittel, Kindern Religion beizubringen"; aber neue Ideen finden sich darin nicht. Sein Vorzug war eine klare Einsicht in die Mängel der damaligen Erziehung und ein praktischer Blick, wo es sich um ihre Besserung handelte. Er gründete in Schnepfenthal 1784 eine eigene Erziehungsanstalt, in welcher unter Beibehaltung der brauchbaren Errungenschaften des Dessauer Philanthropins die Familienerziehung für die Zöglinge als Ideal angestrebt wurde. **Bahrdt** hatte sich als Theologe an den Universitäten Leipzig, Erfurt und Gieſsen durch würdeloses Leben und Streitsucht unmöglich gemacht und übernahm 1775 die Leitung des v. Salisschen Philanthropins in Marschlins, nachher des gräflich Leiningenschen Philanthropins zu Heidesheim. Er war ein sehr begabter und kenntnisreicher, aber zerfahrener und sittlich willenloser Mensch, voll Egoismus, weit entfernt von jeder Begeisterung. Durch seine sinnlosen Übertreibungen hat er dem Philanthropismus am meisten geschadet. Sie finden sich in seinem 1775 zu Frankfurt a. M. erschienenen „Philanthropinischen Erziehungsplan"[2]). **Trapp** dagegen ist der eigentliche Theoretiker des Philanthropismus. Er war von 1779—1783 Professor der Pädagogik in Halle, 1786 bis 1790 gehörte er einer Reformkommission für das braunschweigische Schulwesen an, nachher lebte er als Privatmann bis zu seinem Tode in Wolfenbüttel (1818). Er hat in Campes Revisionswerk über das Studium der alten klassischen Schriftsteller und über den Unterricht in Sprachen (Bd. VII, 312 ff. und XI) und auſserdem eine systematische Pädagogik, „Versuch einer Pädagogik", geschrieben. Aus diesen Quellen läſst sich die Hauptsache der philanthropistischen Theorie darstellen[3]).

---

[1]) S.s pädag. Schriften v. Rosse u. Meyer, Wien 1885, u. v. K. Richter, Leipzig. — Erinnerungen aus d. Leb. Chr. G. S.s z. 100jähr. Jubelf. d. Anst. Schnepfenthal. neu bearb. v. einem Urenkel S.s (Schulr. Dr. Ausfeld), 1884.

[2]) Die Litteratur über Bahrdt giebt Baur in Schmids Encykl., 2. Aufl. 1, 396, die Zusammenstellung seiner pädag. Grundsätze J. Leyser, C. F. Bahrdt, der Zeitgenosse Pestalozzis. Neustadt a. H. 1867.

[3]) H. Kämmel, Philanthropismus in Schmids Encykl., 2. Aufl. 5, 798 ff. — Adolf Meuser, Wesen und Einfluſs der philanthropischen Schule. Mannheim 1880.

Der Hauptzweck der Erziehung soll sein, „die Kinder zu einem gemeinnützigen, patriotischen und glückseligen Leben vorzubereiten". Die körperliche Erziehung gelangt in den Schulen der Philanthropisten im weitesten Maſse zu ihrem Rechte; etwas Ähnliches hat es seit der Griechenzeit nicht mehr gegeben, an die sie auch mit ihren Bestrebungen anknüpfen. Die Gymnastik wurde durch Gutsmuts in Schnepfenthal zu einem eigentlichen Unterrichtszweige entwickelt, und das Spiel fand eine äuſserst geschickte Pflege. Denn Basedow war der Ansicht, „die Moral eines schwachnervigten Menschen hat keinen festen, bleibenden Gehalt". Auch an Übertreibungen fehlte es nicht; so „sitzen z. B., auſser zum Schreiben, Zeichnen und Lesen, die Pensionisten nicht beim Unterrichte, sondern stehen, gehen und bewegen sich soviel, daſs vor dem 15. Jahre täglich nicht zwei oder vier Stunden gesessen wird". In den Erziehungsanstalten wird auf freie, gesunde Lage, frische Luft, gute Umgebung, gesundes Wasser gehalten, die körperliche Pflege ist musterhaft. Auch die Entwicklung der Sinnesorgane erhält sorgfältige Berücksichtigung, und der Anschauungsunterricht findet eine ausgedehnte und energische Verwendung; so wird z. B. „der Geographieunterricht, der mit der Heimatskunde beginnt, auf dem Felde an zwei aufgeworfenen groſsen Halbkugeln gelernt, welche, von 360 weiſsen Stangen umgeben, die beiden Halbkugeln der Erde darstellten, deren Oberfläche sich in Land, Wasser u. s. w. unterscheidet", und auf denen man „gehen und springen kann"; Basedow empfahl sogar schon die Anlegung eines „Edukationswarenhandels", damit die Anschaffung eines zweckmäſsig eingerichteten Vorrats von Lehrmitteln erleichtert würde. Bei Salzmann kommt auch Gartenbau, Baumpflanzen u. ähnl. in Anwendung.

In der geistigen Ausbildung ist die Erziehung zur Humanität das zu erstrebende Ziel; die Bildung zum Menschen muſs der Berufsbildung vorhergehen. Die Regierung wird besonders durch interessante Beschäftigungen, durch vernünftige Behandlung, durch Forderung des „blinden oder klostermäſsigen Gehorsams vor dem 12. Jahre", durch Belohnungen [1]) und selten durch Strafe hergestellt; Leibesstrafen sollen „den Gehorsam erzwingen, wenn durch menschliche Mittel nicht mehr zu wirken möglich ist".

---

[1]) Über die Meritentafeln s. Gerlach a. a. O. S. 102 f.

Eben dahin gehört eine strenge Zeiteinteilung, durch die u. a. „eine Stunde zur strengsten Ordnung in Wohnung, Kleidung, Gerät, Büchern, Rechnung und Briefen, fünf Stunden zur Studierarbeit, drei Stunden zum regelmäfsigen Vergnügen in Bewegung, wie Tanzen, Reiten, Fechten, Musik u. s. w., zwei Stunden eigentliche, doch solche Arbeit, die etwas beschwerlich, aber nicht schmutzig ist", angeordnet werden. Bahrdt hat dem vorbeugenden Verfahren für die sittliche Bildung besonderen Wert beigelegt; dasselbe sollte sich in der Verhütung unpassenden Umganges, nachteiliger Gespräche, des Lesens schlechter Bücher etc. kundgeben. Der blinde Gehorsam hört erst mit dem 12. Jahre auf; jedoch ist es zulässig, „aufser der Zeit des Befehls und der Handlung den Zöglingen bei Gelegenheit Einsicht von Ursachen guter Befehle" zu geben. „Aber nur die älteren Pensionisten dürfen, wenn die Sache Verzug leidet, sich nach der Ursache des Befehls erkundigen und alsdann ihre Gegenmeinung oder Wünsche sagen [1])." Damit streifen wir schon an die Zucht. Auch die Philanthropisten wollen die Übereinstimmung im Denken und Handeln, und die Bildung des sittlichen Charakters ist auch ihr Ziel. Salzmann hatte über den Eingang seines Hauses die drei Forderungen des Denkens, Duldens und Handelns als den kürzesten Erziehungskatechismus eingraben lassen. Im Dessauer Philanthropin besteht eine sorgfältig ausgearbeitete Steigerung in den Veranstaltungen zur Gewöhnung im Ertragen und Dulden,

---

[1]) Dieses Ankämpfen gegen die Strafen wird verständlich, wenn man bedenkt, dafs nach einer v. Raumer, Gesch. der Pädag. 2, 241 A. 1 mitgeteilten Notiz „der collega jubilaeus Häuberle in einem württemb. Städtchen während seiner Amtsführung von 51 J. 7 M. nach einer mäfsigen Berechnung (?) ausgeteilt hat: 911527 Stockschläge, 124010 Ruthenhiebe, 20989 Pfötchen u. Klapse mit dem Lineal, 136715 Handschmisse, 10235 Maulschellen, 7905 Ohrfeigen, 1115800 Kopfnüsse und 22763 Notabene mit Bibel, Katechismus, Gesangbuch nnd Grammatik. 777mal hat er Knaben auf Erbsen knieen lassen und 631 auf ein dreieckicht Holz; 5001 mufsten Esel tragen und 1707 die Rute hochhalten, einiger nicht so gewöhnlichen Strafen, die er zuweilen im Notfalle aus dem Stegreife erfand, zu geschweigen. Unter den Stockschlägen sind ungefähr 800000 für lat. Vokabeln, unter den Rutenhieben 76000 für bibl. Sprüche und Verse aus dem Gesangbuch. Schimpfwörter hatte er etwas über 3000, deren ihm sein Vaterland ungefähr zwei Drittel geliefert hatte, ein Drittel aber von eigener Erfindung war" etc. Auch nach Abzug der geläufigen Übertreibungen bleibt genug.

um den Willen des Zöglings zu stählen, die sittlichen Beispiele aus Geschichte und Litteratur finden geschickte Verwendung, und schliefslich giebt eine sehr ausführliche Unterweisung den Abschlufs der einzelnen Gewöhnungen zu sittlichen Grundsätzen, indem eine allgemeine Sittenlehre auf religiöser und Erfahrungs-Grundlage die positiven Ergebnisse zusammenfafst. Die Herbeiführung der Selbstbeherrschung wird durch bisweilen kleinliche Mittel zu erzielen gesucht, aber das eigene Nachdenken auf sittlichem Gebiete wird in verständiger Weise gefördert: „wir wollen unsere Jugend gegen die Macht böser Beispiele zu unserer verruchten Zeit, welche wider die Tugend und Ordnung so spitzfindig ist, frühe zu waffnen suchen“. Eine Reihe von Verbindlichkeiten und Verpflichtungen, welche den Zöglingen auferlegt werden, soll deren Pflichtgefühl heranbilden. Eigentümlich ist die Behandlung der geschlechtlichen Verfehlungen, welche den Willen in so bemerkenswerter Weise schwächen. Verständiger als Salzmann diese Frage in seinen kleinen Schriften: „Ist es recht, über die heimlichen Sünden der Jugend zu schreiben?“ und „über die heimlichen Sünden der Jugend“ (1785, Schnepfenthal) behandelt hat, sind dieselben bis dahin pädagogisch noch nicht erörtert worden[1]). Das Vertrauensverhältnis zwischen Zögling und Erzieher hat wohl selten eine pädagogische Richtung mit solcher Energie herzustellen gesucht. Basedow hat in seiner menschenfreundlichen Begeisterung hier überall einen Ton angeschlagen, der von Herzen kommt, und in Salzmanns Anstalt lebten die Zöglinge wie in einer Familie. Und wenn zur Herstellung dieses richtigen Verhältnisses eine gewisse Begeisterung für den Erziehungsberuf und Liebe zur Jugend vorhanden sein mufs, so wird man kaum eine schwärmerischere Auffassung finden können, als wie sie unter Basedow und seinen „Eidgenossen“ bestand; die Wahrhaftigkeit wird leicht erzielt, wenn diese Grundlage vorhanden ist. Den Wert des Umgangs für die Erziehung stellen die Philanthropisten so hoch, wie den der Erfahrung. Sie betrachten das Elternhaus als die Vorbereitungsstätte der Erziehung; Basedow sucht in dem Methodenbuche vor allem die Hauserziehung auf richtige Grundlagen zu stellen, und die Bedeutung der Mutter insbesondere ist mit warmen Worten von ihm ver-

---

[1]) In derselben Tendenz enthält das Revisionswerk Campes im 7. Bande die Abhandl. v. Villaume, Über die Unzuchtsünden der Jugend.

herrlicht worden. Salzmann will geradezu einen Ersatz für das Elternhaus in seiner Familie schaffen, und an eine fortgesetzte Verbindung mit demselben wird auch während des Aufenthaltes im Philanthropin gedacht, die Übereinstimmung von Eltern und Lehrern wird in bewufster Weise gefordert. Die Grundlagen zur Sittlichkeit werden im Hause durch Gewöhnung an Entsagen, Gehorsam, Bekämpfung von Neid und Rachsucht, Gewöhnung zur Wahrhaftigkeit und Schamhaftigkeit gelegt; ebenso werden Fleifs, Ordnungsliebe und Reinlichkeit, Wohlthätigkeit und Dienstfertigkeit früh anerzogen, ein gesundes Ehrbewufstsein erweckt. An die hier gelegten Grundlagen hat die weitere Erziehung anzuknüpfen. Der Umgang mit Altersgenossen wird nicht nur durch die gesamten Einrichtungen der Anstalt — Spaziergänge, gemeinsame Arbeiten, Schwimmen, Tanzen, Turnen etc. — gefördert, sondern es wird geradezu vorgeschrieben: „Ein Pensionist, der zwölf Jahre alt ist, wählt sich einen unter den andern, der dazu gewählt sein will, mit Wissen der Direktion zum besonderen Freunde“ etc. Diese Freundschaft wird durch allerlei Einrichtungen, z. B. durch gegenseitige Verteidigung an den ordentlichen Gerichtstagen der Pensionisten, gepflegt. Dies stimmt durchaus mit der Anschauung Basedows überein, welcher im Elternhause die richtige Erziehung eines einzigen Kindes, ohne es oft mit Gespielen zusammenzubringen, für undurchführbar hält. Aber auch sonstige sittliche Interessen werden gefördert; so darf kein Pensionist zum Verräter oder Angeber eines andern gebraucht werden, das Mitleid und der Wohlthätigkeitssinn der Eltern und der Schüler wird für die Aufnahme armer Jungen in das Philanthropin in Anspruch genommen. Dafs die Erfolge befriedigend waren, sagt Gerlach[1]): „Von allen, welche das Philanthropin besucht haben, wird die sittliche Haltung und das ganze Benehmen der Zöglinge lobend anerkannt. Namentlich wird der Ausdruck der Unschuld, Offenheit und Heiterkeit auf allen Gesichtern gerühmt. Das Protokollbuch stimmt damit überein, da es nur einen Fall von Ungesetzlichkeit meldet.“ Das Verdienst der philanthropischen Erziehung erscheint um so gröfser, wenn man bedenkt, welche Roheiten die Neuaufgenommenen mitzubringen pflegten[2]).

---

1) A. a. O. S. 103 f.

2) Gerlach ebend. S. 104 A. 2.

Auch bei den Philanthropisten spielt das Interesse als Grundlage des Unterrichtes eine grofse Rolle, und in Basedows Elementarwerk ist die Pflege der unmittelbaren Interessen in gleichmäfsiger Weise berücksichtigt. In Hinsicht darauf wird die Forderung erhoben, dafs für alles Mitzuteilende die Fassungskraft der Schüler das Kriterium zu bilden habe, zu welchem Zwecke strenge Abstufungen und lückenlose Fortschritte im Lernstoffe verlangt werden; ferner wird auf Anschauung und Beschränkung des Memorierens auf Verstandenes gedrungen. Dafs überall daneben das mittelbare Interesse, die Nützlichkeit, stark betont wird, gehört in die Denkweise der Zeit. Im eigentlichen Unterrichte, sowohl in der Organisation als in der Methodik haben sich die Philanthropisten von den Utopieen Rousseaus gänzlich freigehalten. Dies mag die Lehrordnung des Philanthropins in Dessau zeigen.

In der ersten Klasse der kleineren Philanthropisten findet von 8—9 Uhr Übung im Deutschlesen statt (v. Rochows und Weises Kinderfreund, Campes Sittenbüchlein für Kinder in gesitteten Ständen, Feddersens Beispiele der Weisheit und Tugend, Funks kleine Beschäftigungen für Kinder, erste Nahrung für den gesunden Menschenverstand); 9—10 Uhr Schreiben und lehrreicher Umgang bei Rektor Neuendorf auf seiner Stube oder beim Spazierengehen; 10—11 Uhr Latein (Phädrus, Basedows lib. elementaris, Büschings l. latinus und chrestom. colloquiorum Erasmi); 11—12 Uhr Französisch; 1—2 Uhr Musik und Freistunde unter Aufsicht; 2—3 Uhr Übung im Handzeichnen; 3—4 Uhr Übung im Tanzen; 4—5 Uhr Französich (über gewählte Stücke aus Basedows Manuel d' éducation); 5—6 Uhr Latein (Stücke aus dem lateinischen Lesebuche). Die zweite Klasse der kleineren Philanthropisten: 8—9 Uhr Schreiben; 9—10 Uhr Rechtschreibung und Freistunde zum Umgange; 10—12 Uhr Latein; die Stunden von 1—5 wie in der ersten Klasse; 5—6 Uhr Übung im Lesen lehrreicher Bücher; 6—7 Uhr Freistunde zum Konversieren mit Neuendorf; den 1. und 15. des Monats werden Briefe geschrieben. An zwei Nachmittagen wird spazieren gegangen.

Die erste Klasse der Gröfseren: 8—9 Uhr an den drei ersten Wochentagen Bildung des Geschmackes und des deutschen Stils, an den drei folgenden natürliche Religion und Moral; 9—10 Uhr Tanzen und Reiten; 10—12 Uhr Latein (alte Historie oder Philo-

sophie nach Cic. de off.); 1—2 Uhr mäfsige Leibesübung (Drechseln, Hobeln, Tischlern); 2—3 Uhr zweimal Geographie, einmal Anatomie und Chemie, dreimal mathematisches Zeichnen; 3 bis 5 Uhr Französisch und Universalgeschichte, am Sonnabend Zeitungskollegium, um die Staatsverfassungen und merkwürdigen Begebenheiten den Erwachsenen nach und nach bekannt zu machen; 5—6 Uhr Mathematik (dreimal) und Physik (dreimal), 6—7 Uhr Astronomie und physikalische Geographie (zweimal), Griechisch (chrestomathia graeca, Lucians Timo und Xenophons Memorab.). In der zweiten Klasse: 8—10 Uhr wie Klasse I; 10—12 Uhr Latein über auctores in Basedows Chrestomathia hist. ant.; 1—2 Uhr wie Klasse I; 2—3 Uhr Handzeichnen, zugleich Rechnen; 3—5 Uhr wie Klasse I; 5—6 Uhr Mathematik (dreimal), an den übrigen Tagen mit I kombiniert; 6—7 Uhr Englisch (Vicar of Wakefield).

Gleich allen seinen realistischen Vorgängern hält Basedow den Unterricht zwar für wichtig, aber doch ist er nur der geringste Teil der Erziehung. Die Jahre der ersten Jugend „sollen gröfstenteils dem Wachstume, der Munterkeit, der Übung des Körpers und der Aufmerksamkeit auf die äufserlichen Handlungen gehören, nicht aber denjenigen Übungen des Verstandes und Gedächtnisses, durch welche alle diese genannten Thätigkeiten verhindert werden“. Für den Anfang reicht etwas Naturgeschichte, Mathematik und Physik (Geographie) aus, den Verstand der Jugend zu üben für das künftige Bedürfnis. Dazu kommen die Sittenlehre und die Klugheitsregeln, welche durch die Geschichte ergänzt werden; doch dürfen auch erdichtete Erzählungen oder Fabeln zu diesem Behufe verwendet werden. Bezüglich der Sprachen hält es B. für möglich, dafs ein Kind vor Endigung des sechsten Jahres Deutsch, Latein und Französisch genug verstehe und rede, um vermittelst dieser drei Sprachen in allen nötigen Sachkenntnissen weiter so unterrichtet zu werden, „dafs durch Hören, Reden, Übersetzen und Ausarbeiten vor dem zwölften Jahre eine zum Gebrauch (d. h. um jedes Buch und Gespräch, dessen Inhalt dem Verstande angemessen ist, zu verstehen und jede Folge von Gedanken und Empfindungen verständlich auszudrücken) zureichende Fertigkeit unfehlbar erfolgen mufs“. Aber er hält es für nützlich, vor zurückgelegtem sechsten Lebensjahre ein Kind mit einer fremden oder toten Sprache nicht zu beschäftigen. „Vom Anfang des siebenten bis zum Ende des achten Jahres soll das Kind zweimal soviel in der fran-

zösischen Sprache hören, lesen und reden, als in der deutschen. Alsdann bis zum Ende des zwölften Jahres mufs der Sachunterricht in der lateinischen Sprache die Hälfte der Zeit und in einer jeden der vorigen ein Viertel besetzen. Alsdann kann bis ins fünfzehnte Jahr, d. i. bis zur Endigung des Schulunterrichts, jede dieser drei Sprachen gleiche Rechte erhalten.“ Nur wer studieren soll, erhält in den betr. Sprachen ein halbes Jahr „grammatischen Unterricht und die sich darauf beziehende Übung“. Den Wert des Griechischen erkennt Basedow an [1]), „es ist wegen seiner Beschaffenheit und seines Reichtums an vortrefflichen Schriften ohne Zweifel die vorzüglichste von allen Sprachen“, aber er hält die darauf verwendete Zeit gegenüber dem wahrscheinlichen Nutzen für nicht entsprechend, um alle Schüler der Gymnasien dazu zu zwingen. Trapp hat ganz dieselben Ansichten. Er will ebenfalls nicht, „dafs das Studium der alten Sprachen ein so allgemeiner Gegenstand des Unterrichts bleibe, als es bisher gewesen“, und „dafs alle übrigen Studien diesem als Nebenzwecke, vielleicht nur als Erholungen auf dem langen, für die meisten so dornigen Wege untergeordnet seien“. Also Beschränkung des altsprachlichen Unterrichts, weil nur ungefähr ein Prozent von denen, die zu den altklassischen Sprachen vorbereitet würden, soweit komme, dafs sie die Schriftsteller mit dem beabsichtigten Erfolge, „Muster des guten Geschmacks und Urbilder und echte Probiersteine des Schönen vor Augen zu haben“, lesen können. Und zwar jetzt weniger denn je; denn zu Lateinisch, Griechisch, Hebräisch sind Deutsch, Französisch und Englisch hinzugekommen, also sechs Sprachen, dazu Rechnen, Schreiben, Zeichnen, Musik, Geschichte, Geographie, Naturgeschichte und Naturlehre, Mathematik, Philosophie, Theologie, Rhetorik. Also beide verlangen wesentlich nichts anderes, als was Männer wie Heyne und Gedike ebenfalls forderten: Beschränkung der klassischen Gymnasien und Verwandlung des gröfsten Teiles in höhere Bürgerschulen ohne Latein [2]). Wir haben heute diese berechtigte Forderung noch nicht erfüllt. Allerdings zieht Trapp noch weitere Konsequenzen, doch nicht, ohne überall ziffermäfsig den Beweis zu versuchen, dafs das angebliche Ziel, völliges Ver-

---

[1]) In den Protokollen der pädag. Gesellsch. wird das Griechische nicht erwähnt, Gerlach a. a. O. S. 98.

[2]) Gedike im Revisionsw. 7. 531 ff.

ständnis der alten Sprachen, von den meisten Schülern nicht erreicht werden kann. Vieles von dem, was er sagt, trifft auch heute zu. Auch davon hat er eine ziemlich klare Vorstellung, dafs Bildung des Verstandes an einer Sprache nicht allseitige Verstandesbildung ist. Für die Genies will er überhaupt einen Schulkursus gar nicht entwerfen, sondern ein solcher soll nur dem Bedürfnis und den Fähigkeiten der mittleren Köpfe angepafst sein; dazu hält er aber ein eigentliches Studium der Alten nicht für geeignet, da jene weder dafür fähig seien, noch für ihre Zukunft Nutzen davon hätten. Für sie, aus denen die Fürsten und die praktischen Gelehrten, die Minister, Ärzte, Richter, Beamte, Volkslehrer zu entnehmen seien, empfehle sich ein Studium, das sie mit gemeinnützigen Sachkenntnissen und der Fertigkeit in modernen Sprachen ausstatte; vor allem komme es auf die Kultur der gesunden Vernunft an, wie sie durch das Lesen der besten modernen Schriftsteller erworben werde (Garve, Gellert, Engel, Lessing, Goethe, Montaigne, Larochefoucauld, Shakespeare, Pope, Richardson u. a.) und durch gute Übersetzungen der Alten. Trotzdem will er Latein und Griechisch aus Opportunitätsrücksichten beibehalten, auch Hebräisch; aber „es soll nur soweit gelernt werden, als es zur Theologie, Jurisprudenz nach herrschenden Vorurteilen und Einrichtungen unentbehrlich ist". Unentbehrlich ist aber nicht grammatisch-philologische Schulung, sondern nur Fertigkeit im Lesen und Verstehen. Da man aber in der That doch auch den Interessen künftiger Offiziere, Kaufleute, Künstler einigermafsen Rechnung tragen wollte, so empfahl sich das schon in ähnlicher Erwägung von Francke durchgeführte Fachsystem, bei dem sich am leichtesten jede eigen geartete Anlage erkennen und entwickeln liefs.

Besonderes Interesse bietet die Didaktik. Dieselbe ist, wie die gesamte Erziehung, ebenfalls auf psychologischen Grundsätzen, oft in engem Anschlusse an Comenius, aufgebaut; Trapp hat sich in dieser Richtung besonders verdient gemacht, namentlich um die Behandlung des Sprachunterrichts[1]). Die Grundlage alles Unterrichtes ist das Interesse. Dasselbe wird schon vor dem eigentlichen Unterrichte durch „zufälligen und unmerklichen Unterricht im Elternhause — die schola materna des Comenius — geweckt; der Schulunterricht knüpft an diese Ergebnisse des Um-

[1]) Revisionsw. 11.

ganges an. Die erste Bedingung seines Gelingens ist, dafs er nach dem Verständnisse des kindlichen Alters bemessen ist. Von Comenius wird dabei die Einrichtung entlehnt, „dafs jeder Teil der Wand in der Schulstube durch Gegenstände und Tafeln den Schülern lehrreich gemacht werden müsse“. Das Memorieren von Worten wird mit Comenius verworfen, dagegen das von Sachen empfohlen. Basedow versteht unter letzterem judiciöses Memorieren „nach der Ordnung der Vorstellungen“. Der Sachunterricht mufs aber auch wirklich dem Geiste neue Vorstellungen, nicht blofs, wie gewöhnlich geschieht, eine Menge Bezeichnungen für solche geben. Überall ist das Lehrverfahren möglichst induktiv zu gestalten: „von der Sache zum Begriffe“. Für die damit nach Comenius' Vorgange zu verbindende Anschauung reichen Kupfer nicht aus, sondern man bedarf „eines Realkabinetts von Naturalien und Modellen“ [1]). Der Realunterricht wird ergänzt durch einen Sittenunterricht, welcher den Schülern einen festen Moralcodex überliefert. Da unsere eigene Erfahrung zu eingeschränkt ist, mufs der Geschichtsunterricht ergänzend eintreten. „Die Polyhistorie in demselben ist zu meiden“, es kommt vielmehr lediglich auf die sittliche Ausbeute an. Gemälde und Kupfer können hier mannigfach förderlich sein. Die Erlernung fremder Sprachen erfolgt auf demselben Wege wie die der Muttersprache [2]), nämlich durch beständiges „Hören, Reden, Übersetzen und Ausarbeiten“. Lehrer, die lateinisch sprechen können, müssen ausgebildet werden, Basedow hat für dieselben eine praktische Anleitung gegeben, welche sie rasch zum Ziele führen konnte. Die Unterredungen erfolgten anfänglich „über sinnliche Dinge, die der Jugend angenehm sind“; wenn irgend möglich, mufs das Schulkabinett die erforderlichen „Nachahmungen sinnlicher Gegenstände in Modellen und Kupferstichen“ besitzen. Nach einem Jahre sollen sich die Schüler bereits unterreden „und unterdessen

---

1) Mathematische Hilfsmittel aus dem Philanthropin erläutert von Raumer, 5. Aufl. 2, 244 f.

2) Ein Muster der Behandlung eines deutschen Lesestücks, um daran Wort- und Sachkenntnis zu gewinnen, giebt Trapp im Revisionsw. 11, 33 bis 78. Er hat hier und bei der Behandlung lateinischen Übersetzungsstoffes bewiesen, dafs ihm die Formalstufen nicht fremd waren, und dafs der Inhalt für ihn auch vorhanden war, ebend. 7, 108—143. Die Durchführung des Sprachunterrichtes im Anschlusse an die Muttersprache giebt er ebend. 11, 341 ff.

in der Sachkenntniss viele Schritte vorwärts gekommen sein". Man sieht leicht — und das wurde Basedow und Trapp schon s. Z. entgegengehalten —, dafs ihre Erfahrungen dem Privatunterrichte entnommen sind; im öffentlichen Unterrichte läfst sich die Sprechmethode mit solcher Wirkung nie und nimmer anwenden. Möglichst früh sollen auch gute lateinische Bücher zu Hilfe genommen werden, wie überhaupt als Grundsatz des Sprachunterrichtes vorschwebt und im Deutschen auch durchgeführt ist, den Lesestoff in die Mitte des Unterrichts zu stellen und alle sprachliche Ausbildung an den möglichst bald zusammenhängende Stücke bietenden Lesestoff anzuschliefsen. Allmählich wird — namentlich durch Trapp — die Anwendung der lateinischen Sprache in Geschichte, Geographie, Erzählungen, Spielen etc. gefordert. Die klassischen Schriftsteller, welche Basedow zulassen will, sind nicht „die Lebensbeschreibungen grofser Feldherren, die Briefe eines römischen Konsuls, die Kriegsthaten Alexanders und Cäsars", Livius und Tacitus, Vergil, Ovid, Horaz, sondern eine „weitläufige Chrestomathie" aus diesen Schriftstellern. Einstweilen sollte man sich aber mit dem lateinischen Elementarwerk und dem lateinischen Robinson begnügen; Basedow arbeitete selbst Chrestomathieen aus Ovid und Horaz, sowie eine solche der alten Geschichte aus lateinischen Historikern und gab eine verkürzte Bearbeitung der Colloquia des Erasmus, Corderus und Vives heraus. Auf diese Weise hofft Basedow es so weit zu bringen, „dafs nach zwanzig Jahren fast alle Bücher, deren Verfasser für mehrere Nationen schreiben wollten, in lateinischer Sprache abgefafst würden". Schreiben, soweit es zum leichteren und richtigeren Verstehen der Schriftsteller führen soll, wird von Trapp hochgeschätzt, dagegen das, was zur lateinischen Schriftstellerei führen soll, verworfen, und zwar mit Gründen, die auch heute noch gelten [1]). Der grammatische Unterricht soll erst nach diesem experimentellen Kurse sich anschliefsen; er mufs sich aber auf die Hauptregeln — sehr glücklich wird gegen die vielen Ausnahmen der Grundregeln polemisiert — und die dazu gehörigen Übungen beschränken. Die Grammatik der Muttersprache mufs stets die erste sein; die fremder Sprachen hat dann blofs die Abweichungen zu lehren. Einen besonderen Unterricht in der „Wohlredenheit" verwirft Basedow mit Gründen, die leider

---

[1]) Revisionsw. 11, 258 ff.

später nicht beherzigt worden sind. Es ist interessant zu erfahren, wie sich diese sprachliche Methode in der Praxis bewährt hat. Anfangs schien es so, als sei sie probehaltig; Basedow konnte sich auf seine Resultate bei Josias von Qualen berufen, und seine Tochter Emilie sprach, wie begeisterte Berichte melden, mit neun Jahren fertig Latein. Anfangs glaubte man auch im Philanthropin die gleichen Erfolge zu haben[1]). Aber bald lauten die Berichte anders. Der Elementarklasse wird zwar Vokabelkenntnis zugestanden, aber die Antworten erfolgten ohne Ahnung von Konstruktion und ohne Verständnis für Tempus und Numerus. In der zweiten Klasse ging das Lesen aus Campes liber de moribus sehr unvollkommen, langsam und unteilnehmend. In der obersten Lateinklasse ging zwar das Übersetzen der vorher gelesenen Schrift Cic. de senectute befriedigend, aber das Übersetzen ins Lateinische entbehrte der syntaktischen Kenntnisse, und die Schreibung der Vokabeln war unsicher. Im Jahre 1791 wird sogar die Vokabelkenntnis, die bisher meist als befriedigend bezeichnet war, getadelt; beim letzten Examen am 22. April 1793 fehlte es der ersten Klasse an Vokabelkenntnis, von der zweiten heifst es kurz, „sie wissen noch wenig". Merkwürdig ist es, dafs ein Mann des realen Lebens, wie Basedow, auf denselben Irrtum wie Sturm verfallen konnte, im deutschen Leben lateinische Redegewöhnung grofs ziehen zu wollen. Durch die Anlehnung an Comenius wurde dazu noch eine Vokabelkenntnis erworben, welche für die Lektüre der Autoren durchaus unergiebig war. Daneben übersah er vollkommen den Bildungsgehalt der antiken Klassiker, und für ihn wie für seine Gegner blieb der rein praktische Wert der lateinischen Sprache entscheidend. Weder die historisch-sittliche und ästhetische Frucht, noch die Schulung des Verstandes durch das zielbewufste Nebeneinanderstellen zweier verschiedener Sprachen kam bei ihm zum bewufsten Ausdrucke. Im Geschichtsunterrichte, der, wie bemerkt, hauptsächlich willensbildend wirken soll, wird von dem Lehrer zuerst eine nach der Zeitordnung gemachte Sammlung der wichtigsten Begebenheiten vorgelegt, und letztere selbst werden möglichst lebendig und anschaulich erzählt, so dafs die Schüler in ihrer Phantasie das Erzählte mit erleben. Der Erzählung soll ein historisch-sokratisches Examen folgen, welches Raisonnement über die Geschichte erzeuge, d. h.

---

[1]) Gerlach a. a. O. S. 96 ff.

eine pragmatische Betrachtung. Bahrdt trat schon für eine wesentlich biographische Geschichtsbehandlung ein, die zugleich dem Gedächtnis Vorräte erwirbt, die Urteilskraft nährt und das Gefühl bildet; „die dürren Gerippe von Universalhistorien“ werden verworfen. Der Lehrer soll alles dramatisch erzählen und den Schülern den Ort der geschichtlichen Begebenheit auf der Karte, ihren Hergang auf Bildern zeigen, alles in möglichst lebhaftem Kolorit vorführen, ohne Raisonnement. Dieses mufs sich aus der klaren Darstellung von selbst ergeben. Er wollte vier Kurse, alttestamentliche, griechische und römische, Kirchengeschichte einschliefslich der Reformation, vaterländische Geschichte. Salzmann führte einen vorbereitenden heimatgeschichtlichen Unterricht an dem Kloster Reinhardsbrunn durch.

Bezüglich der Geographie hielt zwar noch Basedow an der Ansicht fest, dafs sie Hilfswissenschaft der Geschichte sei; aber er gab doch schon Unterweisung über Gestalt, Gröfse und Bewegung der Erde, denen sich das Allgemeine über die fünf Erdteile und schliefslich die politische Geographie anreihten. Bahrdt führte allgemeine Belehrungen ein über Pol, Äquator, Meridian, verwandte dazu Globus und Karte und liefs dann die Schüler Reisen auf der Karte machen, um sie in die Hauptsachen der politischen Geographie einzuführen. Nachher trat die physische Geographie in den Vordergrund, und es wurden Reisebeschreibungen und geographische Charakterbilder verwendet, stets in Beziehung zu dem Vaterlande.

Ein bedeutender Fortschritt sind die von Basedow unternommenen Versuche, wenigstens für Geschichte, Geographie und Naturkenntnisse eine Konzentrationsmethode herzustellen. So unvollkommen diese Ansätze geblieben sind, so wertvoll ist der in ihnen enthaltene Grundgedanke. Teilweise könnten auch die im 7. Buche des Elementarwerks abgehandelten „Grundbegriffe von Staatssachen“ als Vorläufer der Zillerschen Kulturstufen angesehen werden.

Am ausführlichsten ist die Didaktik des Religionsunterrichtes von Basedow entwickelt worden[1]). Er versteht unter Religion

---

[1]) Die besten didaktischen Arbeiten philanthrop. Ursprungs über den Religionsunterricht sind die Schriftchen Salzmanns: „Erster Unterricht in der Sittenlehre für Kinder von 8—10 Jahren“; „Heinrich Gottschalk oder erster Unterricht in der Religion für Kinder von 10—12 Jahren“ u. „Unterricht in der christlichen Religion“.

„den wirklichen, vollständigen und thätigen Glauben an Gott, den allgemeinen Vater der Menschen, den Erhalter ihrer Seelen nach dem Tode des Leibes und den gerechten Vergelter des Guten und des Bösen“. Der Unterricht mufs „sehr methodisch oder elementarisch verfahren“. Die Kinder dürfen keine Worte oder Sätze lernen, welche etwas zur Religion Gehöriges bedeuten, solange sie entweder gar keine oder höchst falsche Begriffe damit verknüpfen; ebenso darf man sie nicht zum Beten anhalten. „Aber sobald sie Leib und Seele unterscheiden, die Unsterblichkeit begreifen und sich richtige Begriffe von Gott machen können, mufs man ihnen auf unsere Autorität hin diese Begriffe als wahr vorstellen.“ Die Bibel darf, so wenig wie die Klassiker, ganz in den Händen der Schüler sein, sondern sie dürfen nur Auszüge aus derselben erhalten. Es ist kein geringes Verdienst Basedows, auf die Ausarbeitung einer Schulbibel gedrungen zu haben.

Auch in diesem Erziehungswerke spielen die guten Lehrbücher eine sehr bedeutende Rolle; ja Basedow hat sich zu der Äufserung fortreifsen lassen: „der sittliche Fortschritt des Menschengeschlechts wird durch gute Lehrbücher bedingt“. Das Lehrbuch für Eltern soll das „Methodenbuch“, das für Kinder das „Elementarbuch“ sein. Aber auch zur Ausarbeitung besserer Elementarbücher und belehrender Unterhaltungsschriften gab der Philanthropismus direkt oder indirekt Veranlassung, und man kann wohl sagen, dafs mit dem letzten Viertel des vorigen Jahrhunderts auf diesen Gebieten eine ganz neue Periode begann[1]). Für das öffentliche Schulwesen nahm Basedow drei Stufen in Aussicht: 1) die Schulen, „worin nichts anderes als dasjenige gelehrt wird, was die Jugend aller gesitteten Stände etwa vor dem 15. Jahre lernen mufs; 2) die Gymnasien, in denen nur die studierende Jugend von Endung der Schuljahre bis in ihr 18. oder 20. Jahr bleibt und nur in demjenigen unterrichtet wird, was ohne Absicht auf diese und jene Ämter allen Studierenden gemeinnützig ist.“ 3) Die Universitäten.

Von besonderer Wichtigkeit sind aber Basedows Ansichten über die Lehrerbildung. Ohne moralische Erziehung ist der Unterricht nichts; wer sie üben will, mufs sie aus dem Grunde verstehen. Die Pädagogik mufs deshalb Gegenstand wissenschaft-

---

[1]) Übersicht bei A. H. Niemeyer, Grunds. der Erz. u. d. Unterr., 6. Aufl. Halle 1810, 3, 376 ff.

licher Forschung sein, deren Grundlagen Physiologie und Psychologie sind: diese Kunst gipfelt in der Wissenschaft vom Menschen. Trapp stellt scharf den Satz hin, „dass die Philologie keinen Pädagogen macht“, so sehr er auch die Vereinigung beider Fähigkeiten anerkennt, z. B. bei Gedike, und dieser verdiente Schulmann tritt ihm bezüglich jener Bemerkung bei: „Ueberhaupt bin ich der Meinung, dass man bei einem Schulmanne immer weniger auf das Maſs seiner wirklichen Kenntnisse sehen müsse, als auf die Geschicklichkeit, die Kenntnisse, die er entweder schon besitzt oder sich selbst erwirbt, seinen Schülern beizubringen.“ Erleichtert wird dieselbe durch ein Klassenlehrersystem, für welches sich B. vorsichtig ausspricht. Um tüchtige Lehrer zu erhalten, sind Seminarien unumgänglich nötig mit Übungsschulen, an welchen die jungen Leute mit Hilfe und unter der Aufsicht eines erfahrenen Seminarprofessors arbeiten und ihre Lehrjahre ausstehen. Nach Beendigung erhalten sie ein Zeugnis. Wer sich tadellos führt, wird nach der Anciennetät befördert. Findet man in dem Zeugnisse und den wirklichen Leistungen eines Lehrers einen auffallenden Abstand, so muſs der Aussteller des Zeugnisses gerichtlich verfolgt werden. Aus den verständigen Bemerkungen Basedows über das Universitätsstudium sei nur hervorgehoben, daſs er gegen das „beständig dauernde Reden“ der Professoren spricht und verlangt, der Unterricht „müsse eine Unterredung sein, an welcher die Schüler ebensoviel Anteil haben müssen als die Lehrer“. Wir sind auch heute noch von der Durchführung einer ähnlichen Einrichtung in beschränkteren Grenzen weit entfernt.

Auch Basedow hatte, gleich allen seinen unmittelbaren Vorgängern, sich mit seinen Bestrebungen nur an „die gesitteten Stände gewandt, von den Prinzen bis an die Kinder der Handelsmänner oder angesehenen Künstler“, dem „grossen und schätzbarsten Haufen“ weist er nur sehr wenige, praktische Kenntnisse zu. Es ist heute leicht, eine Reihe von Fehlern und Übertreibungen in der philanthropischen Bewegung zu entdecken; trotzdem bleibt ihr Verdienst bestehen. Die wichtige Frage der Emanzipation der Schule von der Kirche, von einzelnen schon lange gedacht, wurde jetzt in die Geister geworfen und konnte nicht mehr verschwinden. Dem geisttötenden Mechanismus des Auswendiglernens unverstandenen Lehrstoffes ward in energischer und durchgreifender Weise die fernere Berechtigung bestritten

und gegenüber wertloser Wortklauberei kamen jetzt die Anschauung und das Leben zu ihrem Rechte. Das Turnen ist dieser Bewegung direkt entsprungen. Aber auch im Hause wich die engherzige, überstrenge, finstere und pedantische Erziehungsweise einer verständigeren, freundlicheren, liebreicheren, bei welcher die Kinder in dem Vater nicht mehr allein den Herrn erblickten, der ihnen in starrer Hoheit gegenüberstand. Das jugendliche Alter mit seiner lebensfrohen und heiteren Auffassung durfte seiner Neigung nachleben, und natürliche Anschauungen wurden in ihre unverjährbaren Rechte wieder eingesetzt. Erst jetzt wurde die Pädagogik eine Wissenschaft, und die Bemühungen der Philanthropisten um die Lehrerbildung werden unvergessen bleiben.

Die praktischen Bestrebungen der Philanthropisten wurden durch Friedrich Eberhard von Rochow[1]) auf die Landschulen übertragen. 1772 schrieb er seinen „Versuch eines Schulbuchs für Kinder der Landleute“; durch diese Schrift wollte er vorzüglich die Lehrer in Landschulen bilden; denn in der Gewinnung tüchtiger Lehrer erblickte er die unumgängliche Bedingung aller Besserung. In der 2. Auflage hat er die Bedeutung des Unterrichtes durch Frage und Antwort in musterhafter Weise entwickelt (später ausführlicher in dem „Handbuch der katechetischen Form für Lehrer, die aufklären wollen und dürfen“. Halle 1783). Auch ein Lesebuch hat er bearbeitet: „Der Bauernfreund“, später „Der Kinderfreund“ betitelt. Er selbst baute auf seinem Gute Rekahn ein Schulhaus mit vorzüglicher Einrichtung, der Unterricht war unentgeltlich, die Ausstattung mit Lehrmitteln ausreichend. Die Schulbildung, welche der Elementarunterricht — dieser Ausdruck stammt von v. Rochow — verlieh, sollte dahin zielen, die Kinder zu praktischen, tüchtigen Menschen zu machen; wenn hierbei die Verstandesbildung hervortrat, so sollte sie doch an der christlichen Sittenlehre ein Gegengewicht erhalten. Endlich wurde er der Gründer des Lehrerseminars zu Halberstadt[2]).

§ 25. Die Wirkung der Aufklärung im Schulregimente.

Es liefs sich von vornherein erwarten, dafs eine so mächtige, aus dem Geist und dem Bedürfnisse der Zeit geborene Bewegung,

[1]) W. Thilo in Schmids Encykl. 7, 244. — Kehr, Gesch. des Halberstädter Seminars. Gotha 1878.

[2]) Kehr in Pädag. Blätt. 1878, 339 ff.

wie es die neue Aufklärung war, auf den Staat im allgemeinen und auf die Schulverhältnisse im besonderen ihre Rückwirkung üben würde. In Preufsen safs zu dieser Zeit der aufgeklärteste und freigeistigste Fürst seines Jahrhunderts auf dem Throne, Friedrich II.; sein Minister v. Zedlitz schlofs sich zwar mit kluger Mäfsigung, aber darum nicht weniger entschieden der neuen Richtung an, und zahlreiche Erscheinungen im preufsischen Schulwesen zeigen ihren Einflufs[1]). Der König „reformierte die Gymnasien, die Universitäten und selbst die Dorfschulen“; er that es im Geiste eines „vorsichtig aufklärenden und toleranten Liberalismus“; überall war sein Wille entscheidend; freilich entsprach ihm die Wirklichkeit nicht immer. Eine Reihe von Verordnungen zeugen davon, dafs der König unablässig bemüht war, die Ordnung des Schulwesens durch Erlasse und Reglements herzustellen. Auf dem Gebiete des Volksschulwesens gehören hierher die Landesschulordnung für die Minden-Ravensberger Lande vom Jahre 1754, das General-Landesschulreglement von 1763 und seine Erweiterung von 1783, das katholische Schulreglement von 1765, für die höheren Schulen das Kabinettsschreiben an den Minister v. Zedlitz von 1779, eine Verordnung für die protestantischen Gymnasien und lateinischen Schulen im Herzogtum Cleve und in der Grafschaft Mark von 1782, das Schulreglement für die Universität Breslau und die katholischen Gymnasien in dem Herzogtum Schlesien und der Grafschaft Glatz von 1774, endlich ein Reglement für die Universität Frankfurt a. O. von 1751[2]). Die Bestrebungen der Regierung gingen im Gebiete des Volksschulwesens[3]) auf die Herstellung einer wirksamen Schulaufsicht, welche zwar der Geistlichkeit belassen wurde, aber in letzter Linie dem Staate gehörte und in seinem Namen geübt wurde, auf die Förderung der Lehrerbildung und auf die allgemeinere

---

[1]) Jürgen Bona Meyer, Friedrichs d. Gr. pädag. Schriften u. Äusserungen. Langensalza 1885. — Derselbe, Friedrichs d. Gr. Schulregiment in Verhandl. d. 38. (Giessener) Philol.-Vers. 1885, S. 26 ff. — K. Rethwisch, Der Staatsminister Frhr. v. Zedlitz u. Preufsens höh. Schulwesen im Zeitalter Friedr. d. Gr., 2. Aufl. Berlin 1886.

[2]) Sämtlich abgedruckt bei Meyer, Friedrichs d. Gr. pädagog. Schriften, S. 89—183.

[3]) Das Nähere bei Meyer ebend. S. 10 ff. — P. D. Fischer, Friedrich d. Gr. u. die Volkserziehung. Berlin 1877. — Sehr einseitig R. Seidel, Friedrich d. Gr. u. die Volksschulen. Wien u. Leipzig 1885.

Durchführung der Schulpflicht. Der Anstellung der Lehrer soll ein Examen vorausgehen. Für die königlichen Landschulen bei den Amtsstädten und in den Amtsdörfern, für die der König das Patronatsrecht übte, wurde die schon früher für die Kurmark ergangene Verordnung wiederholt, „dafs nur solche Schulmeister und Küster angenommen werden sollten, welche in dem Kurmärkischen Küster- und Schullehrer-Seminario zu Berlin eine Zeit lang gewesen und von dem dasselbe leitenden Oberkonsistorialrat Hecker mit einem Zeugnis der Tüchtigkeit präsentiert seien". Ein ähnlicher Einflufs auf die Lehrerbildung wurde im katholischen Schlesien dem Abt Felbiger von Sagan, einem ausgezeichneten Schulmanne, zugewiesen. Freilich konnte diese Forderung oft genug nicht durchgeführt werden, und Invaliden traten an die Stelle vorgebildeter Lehrer[1]; doch darf man dabei nicht vergessen, dafs verkommene Handwerker und Studenten nicht minder oft diese Stellen ausfüllten und die geschulten Soldaten, die aufserdem sehr sorgfältig ausgewählt wurden, häufig das geringere Übel waren. Aber auch für die höheren Schulen werden ähnliche Prüfungen der Lehrer in Aussicht genommen; so sollen nach der clevisch-märkischen Gymnasialordnung „keine Lehrer künftig ihr Amt antreten, ohne vorher geprüft zu sein"[2]. Rektoren und Konrektoren sollen von der philosophischen Fakultät zu Duisburg oder von einer besonderen Kommission geprüft, eventuell, wenn sie unstreitige Beweise ihrer Geschicklichkeit gegeben haben, von dem Examen dispensiert werden. Die Präzeptoren sollen von Rektor und Konrektor insonderheit auf ihre Lehrfähigkeit geprüft werden. An gut dotierten[3]) Schulen sollen Kandidaten des Schulamts als Kollaboratoren zur Aushilfe verwendet „und durch diese Vorübungen zu ihrem Berufe geschickter gemacht werden". Zur praktischen Ausbildung der Gymnasiallehrer wurde in Halle als Filiale des theologischen Seminars ein pädagogisches 1777 errichtet. In einem theoretischen Kurse wurden Vorlesungen über die Methodik der Schulwissenschaften gehalten; dazu kamen Unterrichtsübungen der Mitglieder; zu

---

[1]) Meyer, Verhandl. der 38. Philol.-Vers., S. 36 ff.

[2]) Wie notwendig dieselben waren, s. bei Rethwisch, Der Staatsminister Frh. v. Zedlitz, S. 12 ff. Beispiel einer Lehrerprüfung aus dem J. 1790 ebend. S. 16 ff.

[3]) Wie selten dieselben waren, hat Rethwisch, Der Staatsminister Frhr. v. Zedlitz, S. 6 ff., ausgeführt.

diesem Zwecke war eine eigene Schule vorhanden, die aber nicht prosperierte. 1780 erhielt das Seminar den Namen Institutum paedagogicum; ein Oberlehrer leitete jetzt die praktischen Übungen; jede Woche fand unter seinem Vorsitz eine Konferenz statt. Doch gedieh es auch jetzt nicht, der Philanthropist Trapp, der Direktor des Instituts, zog sich 1782 zurück, und Fr. Aug. Wolf ward sein Nachfolger. Dafs Friedrich auch bereits an gröfsere Selbständigkeit des höheren Lehrerstandes gegenüber den Theologen dachte, zeigt seine Kabinettsordre an den Minister v. Zedlitz von 1779, welche fordert, „dafs die Philosophie von keinem Geistlichen gelehret werde, sondern von einem Weltlichen". Die Schulpflicht vom 5. bezw. 6. bis 13. bezw. 14. Jahre wurde wiederholt eingeschärft und auch auf ihre Durchführung gedrungen.

In der Kabinettsordre von 1779[1]) sind die Grundsätze für die Gymnasialbildung niedergelegt, sie entsprechen durchaus dem Geiste der Zeit. Lateinisch mufs gelernt werden, „davon gehe ich nicht ab", „es mufs nur darauf raffinieret werden, auf die leichteste und beste Methode, wie es den jungen Leuten am besten beizubringen". Doch sollen Gründlichkeit und Solidität nicht zu kurz kommen. Als Grund wird die Nützlichkeit des Lateins angeführt, „wenn sie auch Kaufleute werden oder sich zu was anderem widmen, wo es auf das Genie immer ankommt". Gelesen sollen werden autores classici, vor allem von „Cicero alle seine Werke und Schriften, die sind alle sehr gut", aufserdem „Salust, Tacitus und Livius, Horaz und Virgil". Die Lehrer sollen „das Lateinische durchaus wissen, sowie auch das Griechische". In der Betonung der griechischen Sprache darf man den Einflufs der neu-humanistischen Richtung erkennen, von welcher der Minister v. Zedlitz allgemach noch mehr als früher von dem Philanthropismus beeinflufst wurde. Sie soll ebenfalls in dem Unterrichte obligatorisch sein: von Schriftstellern empfiehlt der König „Xenophon und Demosthenes". Alle fremdsprachlichen Schriftsteller müssen ins Deutsche übersetzt, umgekehrt sollen auch an den Übertragungen aus dem Deutschen in die fremde Sprache Vergleichungen mit dem Deutschen angestellt werden, und „eine gute deutsche Grammatik, die die beste ist, mufs auch bei den Schulen gebraucht werden, es sei nun die Gottschedsche

[1]) Bei Meyer, Friedrichs d. Gr. pädag. Schriften, S. 167—170. — Vgl. K. Rethwisch, Der Staatsminister Frhr. v. Zedlitz u. Preufsens höheres Schulwesen im Zeitalter Friedr. d. Gr.

oder eine andere, die zum besten ist". Eine sehr bedeutende Berücksichtigung erhält der deutsche Unterricht in den für die schlesischen Schulen bestimmten Verordnungen, „an denen die Übung in dem Stilo und Orthographie unserer deutschen Muttersprache versäumet" [1]). Auf die französische Lektüre wird Nachdruck gelegt, „es sind auch excellente Sachen, die müssen ebenfalls übersetzt werden". Als für alle Stände wichtig werden „Logik und Rhetorik" besonders und wiederholt empfohlen, die erstere nach Wolff, die „die beste im Deutschen ist", die letztere „nach der Methode des Quintilien", „der mufs verdeutschet und danach in allen Schulen informieret werden"; aber auch die übrige Philosophie soll etwas berücksichtigt werden. Die Geschichte soll „gleich beim Anfang" gelehrt werden, man soll sich auch bei den alten Zeiten nicht zu lange aufhalten, „aber in den neueren Zeiten, da mufs man schon etwas genauer damit umgehen, damit die jungen Leute solche gründlich kennen lernen, und das gehet auch spielend an". Überall aber kommt es nicht darauf an, das Gedächtnis mit Zahlen zu beladen, vielmehr ist ein klarer Einblick in den Zusammenhang der grofsen geschichtlichen Ereignisse und das Verständnis für die den Veränderungen im Staatensysteme zu Grunde liegenden Ursachen anzustreben. Auch Geometrie wird verlangt. Wiederholt betont der König die Notwendigkeit der Erziehung zum Selbstdenken und zur Selbstthätigkeit, und als erste Aufgabe des gesamten Unterrichts erscheint ihm, die Geister aufzuklären, dafs sie sich ihres eigenen Verstandes zu bedienen wagen. Reine oder auch nur vorwiegende Gedächtnispflege wird von ihm als wertlos verworfen. Von sittlichen Tugenden werden Humanität, Toleranz, Vaterlandsliebe, Selbstverleugnung und Gerechtigkeit empfohlen und Erziehung des Willens und Charakterbildung gefordert. Festigkeit und Konsequenz im Handeln sollen die Schüler lernen und den Trieb zur Thätigkeit: „occuper les hommes, c'est les empêcher d'être vicieux". In der Frage der körperlichen Abhärtung steht Fr. ganz auf dem Reformstandpunkte der Zeit. Aber nicht blofs die inneren, sondern auch die äufseren Verhältnisse des Gymnasialwesens, die Gebäude, die Gehalte wurden verbessert, tüchtige Direktoren berufen und ihnen grofse Freiheit bei der Schulorganisation gelassen. Zunächst sollten einige Gymnasien in den

---

[1]) Meyer a. a. O. S. 27 ff.

Hauptstädten reformiert und diese Reform durch geeignete Direktoren durchgeführt werden [1]). Für die Vorbereitung junger Adliger zum Dienste im Heere und in der Politik wurde am 1. März 1765 die Ritterakademie zu Berlin [2]) eröffnet, um „ihr Gedächtnis mit nützlichen Kenntnissen anzufüllen, ihrem Geiste durch Pflege der Vernunft und durch Bildung des Urteils eine den Verhältnissen sich leicht anpassende Beweglichkeit zu geben". Hier wurden Französisch, Rhetorik und Logik besonders energisch betrieben, Latein war beibehalten. Aufserdem wurden gelehrt: Religion, Poetik und Aufsatzlehre (namentlich auch Briefschreiben), Geschichte und Geographie — bei der Behandlung der Geschichte soll die ethische Tendenz vorherrschen, zugleich soll überall zum Selbstdenken angehalten werden —, Kunstgeschichte, Mathematik mit Hervorhebung der Trigonometrie und Festungslehre, Astronomie, Anfänge der Mechanik, das öffentliche Recht und Darstellung der Fridericianischen Gesetzgebung. Wie die Regierung des grofsen Königs sich des aufkommenden Realschulwesens annahm, ist bereits oben erwähnt: die von Hecker begründete Berliner Königliche Realschule war die erste namhafte Anstalt dieser Art, welche von seiten des Königs mit allerlei Privilegien unterstützt wurde. An den Universitäten wurden manche Unsitten abgestellt, Beweise des Fleifses von Studierenden und Professoren gefordert, die Fortschritte der Wissenschaften und der Lehrmethode zu sichern versucht; doch die Berufung ausgezeichneter Lehrkräfte und die Freiheit des Denkens, Forschens und Lehrens thaten auch hier das beste, um die Absichten des Königs zu fördern [3]).

Auch in den katholischen Gebieten fand die Aufklärung Eingang. Auf staatlichem und auf geistigem Gebiete war im 18. Jahrhundert überall der Protestantismus gegenüber dem Katholicismus im Vordringen, und wie es zu gehen pflegt, machte man die Schule verantwortlich für Verhältnisse, die nur zum kleinen Teile ihr zur Last fallen konnten, während das entscheidende Moment auf ganz anderen grofsen Lebensgebieten zu suchen war. Der allgemeine Hafs wandte sich gegen die Jesuiten, die den Fürsten, den Staatsmännern, den Gebildeten, den Orden,

---

[1]) Über dieselbe Rethwisch a. a. O. S. 151 ff.

[2]) Die Instruktion für die Direktion der Ritterakademie bei Meyer a. a. O. S. 194 ff.

[3]) Darüber weiteres bei Meyer a. a. O. S. 41 ff.

ja dem Papste selbst unbequem waren. Wie sie auf dem Gebiete des Schulwesens, speziell in Österreich, in den Hauptfragen nicht fortgeschritten waren, hat Kelle zur Genüge bewiesen, wenn sie auch dem Zuge der Zeit einige Konzessionen gemacht hatten und Geographie und Geschichte, Münzkunde und Paläographie gröfsere Pflege fanden. Latein mit seinem alten Betriebe und die Aristotelische Schulphilosophie bildeten vor wie nach das Centrum des jesuitischen Unterrichts. Deutsch und Griechisch fanden so gut wie keine Berücksichtigung. In Österreich[1]) begann die Reform des höheren Unterrichtswesens unter Maria Theresia und Joseph II., wobei namentlich Gerhard von Swieten (1700—1773) und sein Sohn den Universitätsunterricht im Sinne der Aufklärung umgestalteten, indem vor dem Eintritt in die theologische, medizinische und juristische Fakultät ein zweijähriger obligatorischer Studienkursus in Logik, Metaphysik, Mathematik, Physik, Naturgeschichte und praktischer Philosophie mit Einschlufs der Politik und Staatsökonomie angeordnet wurde; Geschichte, höhere Mathematik, Astronomie, Ästhetik, klassische und deutsche Litteratur konnten fakultativ gehört werden; nur für Theologen und Juristen waren die Vorlesungen über Geschichte und Eloquenz verbindlich. Alle Vorlesungen, aufser den theologischen, mufsten in deutscher Sprache gehalten werden. Im Gymnasialunterrichte machten die Piaristen den Jesuiten Konkurrenz; sie hatten der Geschichte und Geographie, Mathematik und Physik, sowie dem Deutschen Aufnahme und eine gewisse, wenn auch recht bescheidene, Pflege gestattet. Durch eine Verordnung von 1752 wurden die Gymnasien, d. h. alle Schulen, welche über die dritte Klasse (Syntaxis) hinausgingen, unter Staatsaufsicht gestellt, die Aufnahme von Geographie, Arithmetik und Deutsch in den Unterrichtsplan angeordnet, die lateinische Grammatik von Alvarez ins Deutsche übersetzt und lateinische und griechische Chrestomathieen zum Behufe einer reicheren Lektüre eingeführt. Nach der Aufhebung des Jesuitenordens wurde mit dessen Vermögen das Volksschulwesen durch Felbiger neu organisiert, die gelehrten Schulen erhielten 1775 einen neuen Lehrplan, der zwar das Lateinische in der Hauptsache in seiner Geltung beliefs, aber auch deutsche Aufsätze forderte. Geschichte und Geographie, Arithmetik und Geometrie, Physik und Natur-

[1]) Das Nähere bei Paulsen a. a. O. S. 497 ff.

geschichte mufsten streng nach staatlich gebilligten Lehrbüchern gelehrt werden, irgendwelche freiere Bewegung des Lehrers war weder hier noch an der Universität gestattet. Eine Schlufsprüfung bildete die Bedingung der Zulassung zum philosophischen Universitätskursus. In Bayern[1]) versuchte J. A. Frhr. v. Ickstatt (1702—1776) die Aufklärung in den höheren Unterricht einzuführen. Er gliederte ebenfalls in den philosophischen Kursus der Universitäten Geschichte, Naturgeschichte, Mathematik, Logik, Psychologie und Metaphysik, Ästhetik, Physik und praktische Philosophie ein; dabei wurden die Lehrbücher der Halleschen und Göttinger Professoren zu Grunde gelegt. Die Jesuiten hatten bereits 1726 der Geschichte und 1740 der deutschen Sprache Eingang in ihre Schulen gewährt; 1770 wurde das Volksschulwesen neu organisiert. Nach Aufhebung des Jesuitenordens schuf v. Ickstatt das Schulwesen, welches in der äufseren Organisation noch heute vorhanden ist. In demselben folgt auf einen Elementarkursus die vierklassige Lateinschule, welche eine höhere bürgerliche Schulbildung durch einen breiter angelegten Realunterricht, aber auch eine Grundlage für den gelehrten Unterricht durch Pflege des Lateins geben soll. Das Gymnasium mit fünf Klassen schliefst an die Lateinschule an und giebt nur die Vorbereitung für die gelehrten Studien. Vom Gymnasium tritt der junge Mensch in den philosophischen Kursus ein, der nur zu Ingolstadt und München stattfindet. An den Gymnasien ist der Realunterricht ziemlich breit vertreten (Logik und Ontologie, Naturgeschichte, Numismatik und Diplomatik, Deutsch, Zeitungslesen). Nachdem die grofsen katholischen Staaten der Aufklärung solche Konzessionen gemacht hatten, konnten die kleinen sich nicht gegen dieselbe abschliefsen, und am Ende des 18. Jahrhunderts ist in ähnlichem Sinne, wie dort, überall eine Reform des Unterrichts durchgeführt[2]).

§ 26. Die Vorläufer des Neu-Humanismus.

Bei der entschieden utilitarischen Richtung der Aufklärung schien es, als sollte das klassische Altertum allmählich aus dem Jugendunterrichte verschwinden; denn das Griechische war trotz aller theoretischen Anerkennung thatsächlich immer weniger be-

---

[1]) Paulsen a. a. O. S. 503 ff.

[2]) Paulsen a. a. O. S. 505 ff.

achtet worden, und vom Lateinischen konnte man mit ziemlicher Bestimmtheit sagen, dafs in nicht ferner Zeit der Tag kommen würde, wo seine Nützlichkeit nicht mehr so entschieden betont werden würde, wie dies bis jetzt geschah; die Gerichts- und Verwaltungssprache war deutsch, die wissenschaftlichen Publikationen erfolgten mehr und mehr in französischer Sprache, die Werke des Altertums konnte man in der deutschen Übersetzung allgemein zugänglich machen, wie dies schon Basedow vorgeschlagen hatte. Wenn es also nicht gelang, den Wert der klassischen Bildung nach einer anderen Richtung zu beweisen, so schienen die Tage des klassischen Unterrichts gezählt. Diese neue Richtung nicht begründet, aber am entschiedensten vertreten und gefördert zu haben, ist das Verdienst der Universität Göttingen, wo die Wiege des „neuen Humanismus“, wie man jene Richtung genannt hat, stand.

Da griff nun der Aufschwung der Poesie unterstützend ein. Klopstock hatte sich einen „Lehrling der Griechen“ genannt und bei ihnen die klassische Form gesucht; etwas von dem Abglanz der Begeisterung, der seinem Messias in weiten Kreisen der Gebildeten zu teil wurde, ging auch auf die klassische Zeit über. Insbesondere betrachtete man Homer jetzt mit höherem ästhetischen Interesse, und es dämmerte die Ahnung, dafs man in dessen Gedichten ebenso die Muster epischer Poesie besitze, wie in den plastischen Kunstwerken der Griechen die vollendetsten Schöpfungen auf diesem Gebiete des Schönen; es machte sich das Gefühl geltend, dafs Natur und Nationalität doch wertvollere Quellen der Kunst seien als Regeln und Kosmopolitismus. Und wenn sich neue Interessen im Leben der Völker energisch geltend machen, findet sich auch der richtige Mann, der ihnen den gebührenden Ausdruck giebt. Hier war es Winckelmann, der das Wesen und die nie alternde Schönheit der griechischen Kunst in einer Zeit erschaute und verkündete, welche noch die französische Geschmacksverwilderung als höchstes Bildungsideal ansah; die tiefere Erfassung des antiken Geistes beginnt mit ihm. Auf diesen beiden Eckpfeilern konnte sich die neue humanistische Richtung aufbauen, welche, von Lessing und Herder, Goethe, Schiller und v. Humboldt in die Kreise der Gelehrten und in die empfänglichen Herzen der Gebildeten getragen, die Vermählung griechischen und deutschen Geistes mit voller Anerkennung des eigenen Volkstums, und damit den Wettbewerb der Neuzeit um

den Siegespreis auf dem Gebiete des Schönen anbahnte und einleitete[1]). Von einer anderen Seite, wie unten auszuführen ist, wurde der Wert der alten Sprachen für die Verstandesbildung bewufster als früher begründet und die Bedeutung der Vergleichung mit der Muttersprache für die sprachliche Bildung überhaupt hervorgehoben. Die oppositionelle Stimmung der Zeit auf politischem Gebiete unterstützte endlich die Bemühungen auf ästhetischem: jener begeisterte, oft freilich gedankenlose Republikanismus, der seine Vorbilder und Ideale in den historisch noch nicht hinlänglich beleuchteten griechischen Republiken und in Rom suchte und fand, und der bis in die siebenziger Jahre des 19. Jahrhunderts an den Gelehrtenschulen seine allerdings harmlosen Vertreter zählte, wurde in dieser Zeit geboren[2]).

Man würde indessen irren, wenn man diese Richtung blofs in Deutschland suchen würde. In Frankreich wurde die erste bedeutende Gymnasialpädagogik verfafst, in der sich bereits alle erwähnten Ideen finden. Ihr Verfasser war **Charles Rollin**[3]), geb. 1661 zu Paris. Beinahe 40 Jahre wirkte er als begeisterter und begeisternder Lehrer am Collège du Plessis, am Collège de France und am Collège de Beauvais. Von den Jesuiten verdrängt, widmete er die letzten 20 Jahre seines Lebens der Schriftstellerei: ihr wertvollstes Erzeugnis ist sein Traité des études[4]), dessen 2 erste Bände 1726 erschienen. Diese Schrift ist stark von jansenistischen[5]) Ansichten beeinflufst; insbesondere sind die kartesianischen Vorstellungen über den Unterricht in Sprachen und Logik, sowie die Pflege der Muttersprache auf die Berührung mit Port-Royal zurückzuführen. Von den Alten ist Quintilian stark benützt, daneben Cicero. Aber wichtiger war, dafs Rollin eine der edelsten Persönlichkeiten war, die je den Katheder ge-

---

[1]) Dies spricht schon klar Ehlers im Revisionswerk 7, 455 aus: „Die Deutschen sollen nur die Vortrefflichkeiten der Griechen und Römer mit ihren eigenen verbinden, sie sollen die G. u. R. nur nutzen, um desto vortrefflichere Deutsche zu werden und über die G. u. R. überhaupt an aller Art der Vollkommenheit hervorzuragen."

[2]) Siehe Trapp im Revisionswerk 7, 547.

[3]) Compayré a. a. O. 1, 530 ff. — Villemain, Tabl. de la littérat. franç. au dix-huitième siècle, Paris 1855, I, 220 ff.

[4]) Der volle Titel ist: De la Manière d'enseigner et d'étudier les belles lettres par rapport à l'esprit et au coeur.

[5]) Compayré a. a. O. 1, 239 ff.

ziert haben, dafs sich in ihm die Sittenlehre des Christentums verkörperte. Villemain hat ihn le véritable Saint de l'enseignement genannt, Compayré bezeichnet ihn als un sage chrétien und meint: S'il y a jamais un saint universitaire, ce saint sera Rollin. Und so ist auch an seiner Schrift der tief sittliche Geist, von dem sie getragen ist, das Wertvollste. Der technische Teil zeigt überall die Spuren seiner Zeit, und wenn Villemain urteilte: Depuis le Traité des études on n'a pas fait un pas, so konnte er nur die Jesuitenschulen Frankreichs im Auge gehabt haben. Doch war es schon eine That, dafs das Buch in französischer Sprache erschien: nur die lateinische Vorrede brachte dem Herkommen ihren Tribut; wegen der Kühnheit, in der Muttersprache zu schreiben, entschuldigt R. sich sehr angelegentlich. Denn ein Mitglied der Pariser Universität konnte nach den Anschauungen der Zeit nur lateinisch schreiben. Der Wert des Buches für den Unterricht und die Erziehung lag in seiner praktischen Tendenz; vortreffliche Beispiele erklären überall die theoretischen Aufstellungen. In den 6 ersten Büchern behandelt R. das Studium der Sprachen, die Dichtkunst, die Rhetorik, die Geschichte und die Philosophie, im 7. spricht er über die Leitung der Klassen und der Lehranstalten. In einer Einleitung wird die Bedeutung und Aufgabe des Unterrichts bestimmt; sie ist dreifach: 1) er bildet den Geist, 2) er führt das Gemüt zur Tugend, 3) er trägt zur christlichen Erziehung bei. Die Ausführungen über den 2. und 3. Punkt sind ausgezeichnet und gelten heute noch; namentlich vortrefflich ist der Nachweis, dafs jeder Lehrer und jeder Unterricht an dem Werke der christlichen Erziehung mitarbeiten mufs; die religiöse Einheit, welche in Frankreich bestand, erleichterte allerdings die Ausführung. Neben diesen 3 Aufgaben wird aber in einer eigenen Erörterung noch eine 4. gestellt: die Bildung des Geschmackes („former le goût est ma principale vue"). Doch versteht Rollin unter Geschmack nicht blofs das feingebildete Urteil in litterarischen Fragen, sondern den durch das Studium vervollkommneten natürlichen Verstand.

Der eigentliche Unterricht mufs mit der Muttersprache beginnen, die grammatikalisch gelehrt werden mufs; die Lektüre bilden die französischen Klassiker (z. B. Boileau, Bossuet, Corneille, Racine, soweit sie nicht sittlich bedenklich sind), welche täglich eine halbe Stunde grammatisch, litterarisch und historisch zu erklären sind; die Schüler verfassen in der Muttersprache Fabeln,

Abhandlungen, Reden. Auch die Übersetzung aus dem Lateinischen soll zur besseren Beherrschung der Muttersprache führen. Die vorbildliche Bedeutung der alten Schriftsteller für die Bildung des Geschmacks ist für R. aufser Frage, und das Lateinische erscheint ihm für den Gelehrten als geschriebene und gesprochene Sprache durchaus unentbehrlich. Für das Griechische tritt er sehr lebhaft ein; er ist überzeugt, dafs man in dieser Sprache sehr befriedigende Kenntnisse erlangen könne, ohne die Stundenzahl zu vermehren, wenn man die Schreibübungen fallen lasse und eine ausgedehnte Lektüre an die Stelle setze. Die Lektüre soll den Mittelpunkt aller übrigen Thätigkeiten (Grammatik, Interpretation, mündliche und schriftliche Sprachübungen) sein. Im einzelnen werden über die Behandlung des alten Sprachunterrichts viele vortreffliche Vorschriften gegeben; wir wollen nur die Warnung vor zu früher Präparation und vor zu früh geforderten Schreibübungen hier hervorheben. Unter den lateinischen Schriftstellern stehen Cicero, Vergil und Ovid obenan, daneben Cäsar, Sallust und Livius; von den Griechen empfiehlt R. Homer, Plutarch und Xenophon. Poesie bedeutet für ihn lateinische Verskunst, welche zur Erfassung der Schönheiten der römischen Dichtung führen soll. In der Rhetorik legt er mehr Gewicht auf gute Beispiele als auf Regelwerk. Den Wert der Geschichte für die sittliche Bildung erkennt R. ganz und voll an; aber er beschränkt ihn auf die alte Geschichte, während er die Geschichte seines Volkes, wie überhaupt die neuere Geschichte in die Schulen nicht zulassen will, — da man keine Zeit hierfür finden könne; mit der Geschichte sollen Geographie, Genealogie, Mythologie und Antiquitäten verbunden werden. Die sittliche Bedeutung wird auch in der Behandlung der Philosophie vorangestellt; in dieser Rücksicht empfiehlt er ganz besonders Cicero de officiis und de legibus; das Christentum hat blofs erfüllt, was hier in Anfängen vorhanden ist. Von modernen Philosophen schlägt er insbesondere zur Behandlung im Unterrichte die Meditationes und Principia philosophiae des Cartesius vor.

Am originellsten, ja eigentlich allein originell ist das 7. Buch, das von dem Schulwesen im allgemeinen handelt; hier hat R. einen reichen und wertvollen Erfahrungsstoff aufgespeichert. Im Sinne von Quintilian spricht er sich für öffentliche Erziehung aus ohne Internate. Die Frage der Schulzucht beantwortet er im Lockeschen Sinne (s. S. 145 f.), aber hier, wie überall, wo

es sich um das Verhältnis von Lehrer und Schüler handelt, ist die Schrift eine wahre Fundgrube pädagogischer Weisheit. Zur Erholung empfiehlt er den Besuch von Museen und Handwerkerwerkstätten, sowie namentlich Bewegungsspiele. Die Entwickelung des kindlichen Seelenlebens schildert R. als feiner Beobachter; als solcher kann er nicht genug vor schablonenhafter und mechanisierender Erziehung warnen. Die Aufgabe einer allseitigen psychischen Entwickelung durch die Erziehung ist vor R. nie so klar gefafst und gelöst worden.

Feiner und origineller als Rollin ist François de Salignac de la Mothe **Fénelon**[1]) (1651—1715). Er entstammte einem alten südfranzösischen Adelsgeschlechte und widmete sich dem geistlichen Stande. Als Priester wurde er mit der Gewinnung protestantischer Mädchen für die katholische Kirche beauftragt; in dieser Thätigkeit entstand 1683 seine Schrift de l'éducation des filles[2]). Feine psychologische Beobachtung zeichnet dieselbe aus; neben die nicht weit geführte Bildung der Intelligenz tritt höherwertig die des Gemüts; überhaupt ist die Arbeit der erste einigermafsen gelungene Versuch, die Aufgabe der weiblichen Erziehung zu lösen. 1689 wurde er mit der Erziehung des künftigen Thronfolgers, des 7jährigen Herzogs von Bourgogne beauftragt, der reich begabt, aber von einer erschreckenden Leidenschaftlichkeit war (avec un naturel à faire trembler). Fénelon verstand es vor allem, das Gemüt des Prinzen durch wahre Religiosität zu läutern und zu demütigen; dabei gab er ihm einen ganz auf sein Naturell berechneten Unterricht, indem er Fabeln, Erzählungen und Dialoge moralischer und lehrhafter Natur für ihn schrieb. Die Individualisierung zeigte sich von mächtiger Wirkung. Der Sprachunterricht verband in glücklichster Mischung Induktion und Deduktion, Latein und Französisch. Besonders sorgfältige Pflege erhielten Geographie und Geschichte, und der reich begabte Fürstensohn lernte mit Begierde sein eigenes Land und dessen Geschichte kennen, von dem ihn Fénelon in fremde führte. In die Philosophie wurde er durch Quellenlektüre eingeführt. Überall ging die Erziehung auf Selbstthätigkeit aus, und es ist nicht zu zweifeln, dafs Fénelon hier die richtigen Wege eingeschlagen hat.

---

[1]) Cardinal de Bausset, Hist. de Fénelon, 3 Bde. Paris 1808. — Compayré a. a. O. 1, 312 ff.

[2]) Compayré a. a. O. 1, 350 ff.

Auch mit der antiken Litteratur wurde der fürstliche Zögling, freilich teilweise auf dem Wege von Übersetzungen und Bearbeitungen, vertraut. Doch spielten die Regeln sowohl in der Grammatik als in der Rhetorik eine sehr bescheidene Rolle; ausgedehntes frühes und rasches Lesen schien F. eine Hauptsache zu sein, um keine Langeweile aufkommen zu lassen. Fénelon stellte die griechische Litteratur über die lateinische; Homer und Sophokles zog er allen Dichtern, auch den gleichzeitigen, vor, die Poesie des Alten Testamentes ausgenommen; dasselbe galt auf rednerischem Gebiete von Demosthenes. Unter den Lateinern standen ihm Ciceros rhetorische Schriften am höchsten; als Nachahmer der Griechen bewunderte er Vergil und Horaz; als Historiker brachte er dem Prinzen Cäsar, Livius und namentlich Tacitus nahe. Der Inhalt reizte ihn bei der alten Litteratur weniger als die äufseren Vorzüge; besonders wertvoll waren an ihr die Jugendlichkeit, Naturwahrheit und Einfachheit; Homer wurde gerade nach dieser Seite vor Fénelon nie in gleich verständiger Weise beurteilt. Auch der Unterricht in den Realien wurde nicht vernachlässigt, und in diesem Zusammenhange las er Cato, Columella, Hesiod und Xenophons Oeconomicus mit dem Prinzen. Nach Fénelons jähem Sturze (1697) erschien sein Buch Aventures de Télémaque, welches dem künftigen Könige von Frankreich die Gröfse und Schwierigkeit seiner Aufgabe und die Mittel zu ihrer Lösung zeigen sollte: es wurde der Fürstenspiegel des 18. Jahrhunderts.

Rollin und Fénelon stehen unter dem Einflufs von Descartes; derselbe giebt sich nicht minder kund in der Schrift des bekannten Abbé **Fleury** „Traité du choix et de la méthode des études“ (1686). Der eigentlichen Untersuchung geht eine kurze Geschichte der Erziehung seit der griechisch-römischen Zeit voran, in der sich Fl. völlig vernichtend über die Scholastik ausspricht, „weil sie nur über Worte und Gedanken philosophierte, um sich die Kenntnis der Thatsachen ersparen zu können“. Er selbst steht durchaus auf neuhumanistischem Standpunkte: er will die Alten studieren als Muster, „um die Ideen und Empfindungen unserer Zeit so gut ausdrücken zu können, wie sie es zu ihrer Zeit vermochten“. Dem Unterrichte seiner Zeit wirft er das Vielerlei und die Ungründlichkeit vor. Seine eigenen Ratschläge beziehen sich durchaus nur auf Unterrichten und Lernen, während er sich um Charakter- und Gemütsbildung nicht kümmert.

Die Erziehung verfolgt ein doppeltes Ziel; sie will 1) die Menschen tugendhaft, 2) geschickt machen. Um ihr Ziel zu erreichen, mufs sie vor allem die Aufmerksamkeit der Zöglinge erwecken; dies geschieht durch Entfernung alles Abstrakten aus dem Anfangsunterrichte und seine Ersetzung durch die Anschauung. Überhaupt mufs man dem Kinde alles anziehend machen: man gebe ihm schöne Bücher in die Hand, führe es in schöne Kirchen, in schöne Gärten, gebe ihm selbst einen schönen Lehrer; die sinnliche Annehmlichkeit gewinnt und fesselt unmerklich auch die Intelligenz. Anspruch auf Unterricht haben alle Menschen, doch mufs sich derselbe nach den Lebensverhältnissen scheiden. Alle müssen die Sittenlehre, die Logik und die Gesundheitspflege kennen. Über die Art, wie sie dazu gelangen sollen, hat Fl. freilich keine klaren Vorstellungen. Dafs die Moral hauptsächlich durch Beispiele und durch Weckung des Gewissens gesichert werden soll, läfst sich erklären. Schon weniger denkbar ist, dafs eine, wenn auch noch so populär und niedrig gehaltene Logik lediglich dadurch entstehen kann, dafs man das Kind gewöhnt, nur klare Vorstellungen auszusprechen, alles zu verstehen, was es sagt, zu erklären und zu zerlegen. Wie soll dies geschehen? Fl. nimmt dafür keinen Unterricht in Aussicht; er will, dafs die Armen weder lesen noch schreiben lernen sollen. Den Wert der Gesundheit schildert Fl. sehr überzeugend, und man glaubt Locke zu hören, wenn er von den Lehrern verlangt, dafs sie ebensosehr für den Leib sorgen müssen wie für die Seele.

Im eigentlichen höheren Unterricht unterscheidet Fl. 3 Klassen: notwendige, nützliche und blofs der Befriedigung des Wissensdranges dienende Studien. Den Zudrang zu den wissenschaftlichen Studien sucht er mit allen Mitteln der Beredsamkeit zu dämmen; denn auch seine Zeit litt an einer Überproduktion von Studierten und an studiertem Proletariate („Il ya trop de pauvres avocats et trop de pauvres prêtres“). Für notwendig hält Fl. Grammatik, Arithmetik, Wirtschaftslehre und Rechtswissenschaft; für nützlich Geschichte, Sprachunterricht und Naturwissenschaft. Nur der Befriedigung des Wissensdranges dienen: die alten Dichter, Musik, Malerei, Zeichnen, Mathematik aufser Arithmetik und Geometrie, Astronomie, Archäologie, Optik, Sprachstudium aufser dem Latein. Für den Anfangsunterricht verwirft er das Lesenlernen von lateinischen Texten; die Grammatik darf nur kurz sein und höchstens die Hauptregeln enthalten. Für die

Geschichte verlangt er vor allem Geschichte des Heimatsortes und der Heimatprovinz. Die alten Sprachen bilden in dem Lehrplan Fleurys nicht mehr die Grundlage; das Griechische ist unter die Gegenstände verwiesen, die man aus Wifsbegierde erlernt. Aber selbst das Lateinische wird für Offiziere, Finanz- und Kaufleute und die meisten Frauen als überflüssig erklärt; die lateinische Verskunst wird verworfen und nur zur Erlernung der Quantitäten zugelassen. Man erlernt das Lateinische lediglich, um die Schriften der Alten zu verstehen und sich Fremden verständlich zu machen. Die Schreibübungen werden sehr eingeschränkt, da sie nur geringen Wert besitzen; handelt es sich um einen antiken Stoff, so werden dabei ohne Verständnis Phrasen aneinandergereiht; bei einem modernen findet man den Ausdruck nicht. Lateinsprechen wird empfohlen. Dagegen müssen Schreibübungen in der Muttersprache (Erzählungen, Briefe, leichte Aufsätze, Lobreden, Bearbeitung allgemeiner Themen, aber „ohne Galimatias“) häufig eintreten. Die Grammatik soll erst mit 10, die Logik erst mit 12 Jahren gelernt werden. Das schliefsliche Kriterium einer guten Erziehung ist ein gesundes und verständiges Urteil (jugement).

Den ersten Ausdruck auf philologischem Gebiete fand in Deutschland die neue Richtung in Göttingen, einer damals durch und durch modernen Universität, wo die von der Aufklärung geforderten Disciplinen die wissenschaftlich bedeutendsten Vertreter besafsen[1]). An ihr vertrat zuerst **Joh. Math. Gesner**[2]) die klassischen Studien. 1691 zu Roth im Ansbachschen geboren, war er Lehrer am Gymnasium zu Weimar und wurde 1730 Rektor der Thomasschule in Leipzig, 1734 kam er nach Göttingen, wo er bis 1761 wirkte. Als akademischer Lehrer hat er hier Vorlesungen über Homer, Horaz, Cicero, Plinius und Sueton gehalten, sowie über neutestamentliche Schriften, ferner über griechische und römische Altertümer, Archäologie der Kunst, lateinischen Stil, Rhetorik und allgemeine Encyklopädie. Aufserdem leitete er das philologische Seminar, in dem viele tüchtige Schul-

[1]) Paulsen a. a. O. S. 424 f.

[2]) Ernesti Narratio de J. M. Gesnero ad Dav. Ruhnkenium in Opusc. orator. — H. Sauppe, Vortrag über J. M. Gesner. Weimar 1856. — Eckstein in Ersch und Grubers Allgem. Encykl. 64, 279. — Ders. in Schmids Encykl., 2. Aufl. 2, 1037. — Ders., Über Gesners Wirksamkeit f. d. Verbess. d. höh. Schulen. Progr. der Thomasschule. Leipzig 1869.

männer gebildet wurden, begründete die Bibliothek, führte die Direktion der königlichen Societät der Wissenschaften und die Inspektion der braunschweig-lüneburgischen Schulen. Als Schriftsteller gab er nicht nur brauchbare Ausgaben einzelner antiker Klassiker heraus, sondern er schuf auch in seinen vier Bänden des „Novus linguae et eruditionis latinae thesaurus" ein wertvolles Hilfsmittel für das Verständnis der lateinischen Litteratur. — In einer Art von Encyklopädie[1]) hat er reiche pädagogische Erfahrungen niedergelegt, namentlich in der Abhandlung de linguis. Geleitet wurde bei dieser seiner Thätigkeit G. von der Grundansicht, „dafs die meisten alten Skribenten die vortrefflichsten Leute ihrer Zeit gewesen"; „wer also ihre Schriften lieset und verstehet, der geniefset des Umgangs der gröfsten Leute und edelsten Seelen, die jemals gewesen, und nimmt dadurch auch selbst, wie es bei aller Konversation geschiehet, schöne Gedanken und nachdrückliche Worte an". Aber auch der Wert der Alten für die Entwicklung richtigen Denkens und Urteilens und entsprechenden Ausdrucks wird von ihm überall betont: „Wer die Alten nach vorgeschriebener Art lieset — bekömmt geübte Sinnen, das Wahre von dem Falschen, das Schöne von dem Unförmlichen zu unterscheiden, allerhand schöne Gedanken in das Gedächtnis, eine Fertigkeit, anderer Gedanken zu fassen und die seinigen geschickt zu sagen, eine Menge von guten Maximen, die den Verstand und Willen bessern etc." Damit ist das Verhältnis des neuen Humanismus zum Altertume festgestellt; es handelt sich nicht darum, die antike Litteratur, wie der Humanismus wollte, fortzusetzen, sondern sie mufs studiert werden, um sie zu geniefsen und durch Bildung des Urteils und Geschmacks an den gröfsten Mustern sich für die eigenen, unserer Zeit entsprungenen und in ihr nach Sitte, Nationalität, Sprache, Denken und Empfinden wurzelnden Produktionen zu befähigen. Um einen solchen Gewinn aus der antiken Lektüre zu ziehen, mufs dieselbe nach Erwerbung einiger grammatisch-lexikalischer Kenntnisse[2]) rasch vorschreiten; die Kenntnis der Sprache erweitert und befestigt sich

[1]) J. M. Gesneri, Primae Lineae isagoges in eruditionem universalem nominatim philologiam, historiam et philosophiam in usum praelectionum ductae. Per Jo. Nic. Niclas. Ed. II. Lipsiae 1784.

[2]) Vgl. die Vorrede zu der lat. Grammatik. Kleine deutsche Schriften. Göttingen und Leipzig 1756. S. 256 ff., wo der Gang des grammat. Unterrichtes ausführlich beschrieben ist.

am besten durch Lektüre[1]). „Sache des Lehrers ist es, die Aufmerksamkeit beständig auf den Inhalt zu spannen: was will der Schriftsteller? wie beweist er es? hat er recht oder unrecht? wie begegnet er Einwendungen? wie erweitert er den Hauptgedanken durch Beispiele, Gleichnisse, Zeugnisse zum Schmuck und zur Verdeutlichung? In einer Historie wird darauf geachtet: wer thut was? wann? in welcher Absicht? mit welchen Hilfsmitteln? gegen welche Hindernisse? mit welchem Erfolg? Solche Lektüre ist interessant und fördert das Verständnis, und das Verständnis des Ganzen befestigt das Behalten des einzelnen an Wörtern, Wendungen und Gedanken“ [2]).“ Das zu Schwierige wird anfänglich überschlagen, denn meist, meint G. wie Agricola, kommt das Verständnis beim Weiterlesen von selbst. Diese Grundsätze hat er an der Thomasschule in Leipzig praktisch bethätigt und in Göttingen im philologischen Seminar den künftigen Lehrern übermittelt. Dieses sollte dazu helfen, „gute geübte Schullehrer zu bekommen“, und zu dem Ende eine Anzahl von jungen Leuten „zu deren Schul-Studiis, einer guten Lehrart und übrigen Erforderungen eines tüchtigen Schulmannes anführen“ [3]). Die neun Mitglieder des Seminars mit Stipendien von je 50 Thalern sind Theologen, die aber einen philosophischen Kursus durchmachen müssen (Mathematik, Physik, Geschichte und Geographie). G. selbst trug ihnen die eigentlich philosophischen Disciplinen nach Ernesti Initia doctrinae solidioris, sowie Gymnasialpädagogik (nach Gesneri Institutiones rei scholasticae) mit Litteraturnachweisen, lateinische und griechische Grammatik nach den Bedürfnissen des Schulunterrichts vor und gab ihnen Unterweisung in der schulmäfsigen Interpretation lateinischer und griechischer Klassiker, auch das Nötigste aus Rhetorik, Poetik und Altertümern. Dazu sollten einige praktische Versuche an den göttingischen Stadtschulen kommen.

Bei seiner Auffassung des Altertums mufste G. dem Griechischen eine weit höhere Bedeutung einräumen, als das seine Zeit that; ja er nimmt für sich das Verdienst in Anspruch, das Stu-

---

[1]) Vorrede zu Castellions lat. Übersetzung des N. T. Ebend. S. 284 ff. und ob man aus der Grammatik die lat. Sprache zu lernen anfangen müsse? Ebend. S. 294 ff. 316 ff.

[2]) Paulsen a. a. O. S. 433 f. G. hat in der Vorrede zum Livius sein eigenes Verfahren bei der kursorischen Lektüre dargelegt. (Opusc. 7, 249.)

[3]) Vormbaum a. a. O. 3, 359 u. 426 ff.

dium des Griechischen in Deutschland wieder erweckt zu haben. Auch hier kam es auf frühes und vieles Lesen an; nachdem man die Formenlehre „mehr durch Übung als durch Auswendiglernen" gelehrt hat, führt man die Schüler sofort an die Lektüre leichter Autoren, des Äsop und Lucian, des Evangeliums Lucae und der Apostelgeschichte. Dann kommt Homer und eine Chrestomathie, die ganze Reden, Dialoge etc. enthalten mufs; dazu einige kleine Schriften des Xenophon, Plutarch, Homer, Hesiod, Theognis und der Tragiker. Seine eigene Chrestomathie enthielt Stücke aus Herodot, Thukydides, Xenophon, Theophrast, Aristoteles, Plutarch, Sextus Empiricus und Lucian. Freilich waren auch unter G.s Zuhörern die griechischen Kenntnisse noch recht bescheiden [1]). Seine gymnasial-pädagogischen Ansichten hat G. in gröfster Ausführlichkeit entwickelt in der braunschweig-lüneburgischen Schulordnung von 1737 [2]). Die Lehrgegenstände sind aufser den herkömmlichen: Deutsch, Geographie und Geschichte, „Erkäntnis der Natur und Kunst"; dazu kommen aber besondere Stunden (Privat-Lektionen) für kursorische Lektüre, Universalgeschichte, Geographie, Genealogie und Heraldik, Litteraturgeschichte und Philosophie. Wenigstens eine besondere Stunde soll von allen besucht und „zu Ersetzung dessen, was in den Publik-Stunden nicht mitgenommen werden kann und dennoch nötig ist, angewendet werden". Aufser den lectiones privatae giebt es noch l. privatissimae, „wozu niemand weder von den Lehrenden noch Lernenden eine andere Verbindung hat, als welche ihm seine Konvenientz an die Hand giebt", und in denen „sonderlich dasjenige traktieret wird, woran bei einzelnen Personen Mangel oder Appetit verspüret wird". Wir dürfen hierin einen Anklang an die Franckeschen Rekreationen erkennen, einen Versuch, der individuellen Neigung der einzelnen Schüler einigermafsen zu entsprechen. Denn es werden auch Teile der Naturlehre, Mechanik etc. in Aussicht genommen; aber thatsächlich wurden doch diese Stunden in der Regel zu weiterer Ausdehnung des klassischen Unterrichtes verwendet. Die Vorzüge dieser Schulordnung liegen besonders im Gebiete der Methodik, wo sie einen wahren Schatz von pädagogischer Weisheit

---

[1]) Dies zeigen die bezüglichen Vorschriften für das Sem. Philol. zu Göttingen, Vormbaum 3, 426 ff. (XXVII, 190, 3. 4.).

[2]) Vormbaum 3, 358—434.

und Erfahrung bietet. Überall bilden die Forderung der Anschaulichkeit und die Erweckung des freien Interesses die Grundlage, auf der Denken und Üben gepflegt werden; auf reichliche Anwendung des letzteren wird mehr Gewicht gelegt als auf Memorieren. Der lateinische Sprachunterricht beginnt an zusammenhängenden Lesestücken (den allerdings wenig glücklich gewählten Hübneri historiae sacrae) und stellt sofort an die Erfahrung und Selbstthätigkeit die zulässigen Ansprüche. An eine gut deutsche Übersetzung schliefsen sich die Fragen, welche dazu dienen sollen, dem Schüler den Gedankengehalt zum Eigentum zu machen. Hierbei mufs der Lehrer „sich nichts schämen, nichts verdriefsen lassen, sondern sozusagen auf alle Ränke und Listen bedacht sein, die Jugend auf eine heilsame Art zu betrügen, dafs sie nämlich keine Beschwerung im Lernen merke". Schliefslich wird die Erzählung nach der deutschen Übersetzung des einen Schülers von einem andern lateinisch retrovertiert. Die schriftlichen Übungen sind nur die Fixierung der Ergebnisse jener mündlichen. An diese erste Lektüre schliefsen sich Fabulae Phaedri, Heuzei historiae ex profanis selectae, Eutropius, Justinus, Cornelius Nepos, Caesar, leichtere Briefe Ciceros und die Gesnerschen Chrestomathieen aus Cicero und Plinius. Von Geographie, Geschichte und Altertümern soll nur das zum unmittelbaren Verständnisse Nötigste mitgeteilt werden; dagegen sollen die Schüler zum Nachlesen in einem Compendium antiquit. Rom. angewiesen werden. Von lateinischen Dichtern werden, gleichzeitig mit Ciceros Briefen beginnend, Ovids Tristien und libr. ex Ponto gelesen, dann um der Mythologie willen die Metamorphosen; letztere sollten stets an Kupfern etc. erläutert werden, um der grofsen Unwissenheit der deutschen Jugend in diesen Dingen ein Ende zu machen, „warum die Teutsche Nation vielfältig von den Ausländern so verächtlich gehalten". Auch die Fasten werden gelesen, dann sämtliche Gedichte Vergils (Georgica, Aeneis, eclogae), wobei aber „zu schwere oder nicht so nützliche Stellen" überschlagen werden, endlich Horaz. Bei der Dichterlektüre wird als besondere Aufgabe verlangt, „anzuzeigen, was sowohl in den Worten als selbst in den Gedanken und deren Ordnung Poetisch, und was auch in ungebundener Rede zu gebrauchen sein möchte". Bei den lateinischen Schreibübungen mufs der „Anfang mit der Übersetzung aus dem Lateinischen in die Muttersprache gemacht werden", wie vortrefflich begründet wird. Die

Übersetzungen ins Lateinische werden im Anschlusse an die Lektüre von dem Lehrer gefertigt; sie sollen bisweilen Extemporalien sein. Schliefslich gelangt man zu Briefen, Chrieen, Aufsätzen und Reden, auch freien Übersetzungen aus deutschen Zeitungen (Reden, Briefen), sowie Übersetzungen aus dem Griechischen und Französischen; die Imitation wird als Mittel, die Sprache zu lernen, empfohlen; Muster der Darstellung sind Cicero, Cäsar und Livius. Im Griechischen sind die Forderungen gering. Erste Lektüre ist der erste Johannesbrief, dann folgt Gesneri Chrestom. graec., auch Xenophons Memorabilien und andere Schriften, weiter Homer, Hesiod, Theognis, wohl nur in Chrestomathieen (die von Vorstius, Freyer u. a. werden erwähnt). Wer soweit gekommen ist, „wird imstande sein, alle und jede Griechische Scribenten ohne fremde Beyhülfe zu lesen und aus den Quellen zu schöpfen", eine Verheifsung, an welche vielleicht der Verfasser selbst nicht geglaubt hat. Bei aller Lektüre und bei den Wissenschaften wird Konzentration verlangt; man soll also nicht mehrere Schriftsteller (Prosaiker oder Dichter) nebeneinander, auch nicht etwa Logik und Rhetorik gleichzeitig behandeln, sondern auf jeden etwa ein halbes Jahr verwenden. Die zerstreuende Wirkung der Decentration wird scharf hervorgehoben. Die Vorschriften für die „teutsche Sprache" verlangen Freihaltung der Ausdrucksweise von Latinismen und Fremdwörtern; die Orthographie soll sich nach den Mustern der „Teutschen Gesellschaft in Leipzig" richten[1]). Für Geographie und Geschichte sind zwei Stunden wöchentlich bestimmt. Sie werden anfänglich auf die Geographie verwendet, in welcher „eine allgemeine Übersicht der Erde, die alte Welt, Europa und Teutschland" vorgeführt werden. Hauptsache ist Anschauung auf der Karte, nicht Nomenklatur. Die Fortsetzung des Lernens wird dem Privatfleifse zugewiesen. In der Geschichte wird eine synchronistische Erlernung der Thatsachen und Jahreszahlen empfohlen; die Hauptarbeit wird auch hier dem Privatstudium zugewiesen, die alte Geschichte in den Sprachunterricht verlegt und an der Lektüre der Klassiker vertieft.

Die Zucht hat die Aufgabe, „dafs die Kinder vor sich glück-

---

[1]) Als Förderungsmittel werden Gespräche, die Behandlung der Grammatik nach Gottsched, die Lektüre klassischer Schriftsteller (Mosheim, Bünau, Rabener, Gellert, Gottsched) und Übersetzungen, namentlich aus dem Lateinischen und Griechischen, empfohlen.

seeliger und zur menschlichen Gesellschaft bequemer und deren Mitglieder nützlicher gemacht werden". In erster Linie hilft hierzu die christliche Religion, sodann aber „mufs das Kind zu alledem, was Tugend heifset, sorgfältig, und wo es nicht anders sein kann, auch durch allerhand Strafen, angehalten werden". Im allgemeinen ist die Strafe durch fleifsige Aufsicht und Vorstellung überflüssig zu machen; jedenfalls darf sie nicht im Affekte und als Akt der Rache geübt werden. Stets ist die Quelle der Verfehlung festzustellen, wie an der Behandlung von Trägheit und Faulheit eingehend dargethan wird, und man mufs alle sonstigen Mittel erschöpfen, ehe man die stets sich steigernden Strafen anwendet. Als ein sehr wesentliches Mittel der Verhütung wird ein enger Verkehr zwischen Schule und Elternhaus bezeichnet. Körperliche Züchtigung (mit der flachen Hand, Rute und Stock) wird nur selten zuzulassen sein; Ehrenstrafen, vorsichtig angewendet, sind besonders wirksam. Reinlichkeit und gute Manieren müssen anerzogen werden; auch der Gesundheitspflege ist z. B. durch Fordern des Geradesitzens, des Zähneputzens Aufmerksamkeit zuzuwenden.

Die Pflichten des Rektors und der Lehrer werden in verständiger Weise festgestellt; dafs die Liebe der beste Grundstein ihrer Thätigkeit ist, wird ihnen wiederholt zu Gemüte geführt. Aber nicht minder klar werden auch die Pflichten der Eltern und Vormünder gegen die Schule präcisiert; die Ansichten der Schulordnung gelten heute wie damals.

Auf dem Gebiete der Schulorganisation war G. fortschrittlich gesinnt. Seine Ansichten sind niedergelegt in dem „Bedenken, wie ein Gymnasium in einer fürstlichen Residenz einzurichten[1]). Es wird als unrichtig bezeichnet, „dafs man von allen jungen Leuten durch die Banck ein vollkommenes Vermögen in der lateinischen Sprache fordere", noch dazu. „wenn man mit Erlernung derselben so verkehrt zu Werke gehet". Dagegen wird meist versäumt, „was im gemeinen bürgerlichen Leben bei Künsten und Professionen, in Hof- und Kriegsdiensten unentbehrlich oder doch nützlich ist". Ein wohlangelegtes Gymnasium mufs dagegen dienlich sein denen, 1) die zu Handwerken, Künsten und zur Kaufmannschaft angehalten werden sollen; 2) die ihr Glück im Kriege oder bei Hofe machen wollen; 3) die bei dem sog.

---

[1]) Kleine deutsche Schriften. Göttingen u. Leipzig 1856. S. 352—373.

Studieren bleiben. Daraus entstehen drei Arten von Lektionen: „1) die allen drei Klassen gemein sind (Deutsch, Rechnen, Geometrie, Musik, Zeichnen und allerlei bürgerliche Fertigkeiten, einige Erkäntnis der Natur und Kunstwerke, Religion und gute Sitten); 2) die nur der 2. und 3. Klasse gehören (Deutsch und Französisch, Lateinisch, Geographie und Geschichte, Chronologie, Heraldik, Münzwissenschaft, Mathematik mit Civil- und Kriegs-Architektur, perspektivisches Zeichnen, Erkäntnis der Natur und Kunst); 3) die nur für die 3. Klasse passen (Latein, Griechisch, Historie, Mathematik, Theologie [Religion], Philosophie)." Die Lektionen der 1. Klasse lassen sich in sechs Jahren lehren (vom 6. bis 12. bezw. 7. bis 13., 8. bis 14. Jahre); aus der obersten Ordnung gehen die meisten zum Handwerk, die anderen in die weiteren Schulklassen. Der Unterricht beträgt hier täglich vier Stunden. In zwei täglichen Privatstunden werden aber hier bereits Latein (täglich eine Stunde), Geographie und Geschichte, Französisch, Zeichnen, Tanzen und Instrumentalmusik gelehrt. In die 2. Klasse tritt man zwischen dem 12. bis 14. Jahre, ihr Besuch dauert zwei Jahre. Deutsch und Französisch werden intensiv bis zur Fertigung von Aufsätzen gepflegt, Lateinisch wird „nach der sogenannten Routine"[1]) gelernt, man begnügt sich mit dem Verstehen. In die Privatstunden dieser Klasse gehören die Exercitien und die Grammatik im Latein und die Anfänge des Griechischen. In der 3. Klasse (Eintrittsalter 14. bis 16. Jahr, Dauer zwei Jahre) wird Latein bis zur grammatikalischen und rhetorischen Richtigkeit gelehrt, und täglich werden kursorisch die besten Schriftsteller gelesen, besonders Cicero und Cäsar; Vergil und Horaz werden erklärt, prosaische und poetische Übersetzungen gemacht und beurteilt, eigene Aufsätze gefertigt etc. Die griechische Sprache wird für alle verbindlich, Historie und Mathematik werden wiederholt und erweitert, erstere namentlich durch Privatlektüre und von Zeit zu Zeit abzuhaltende Kollegien; ebenso wird in ein paar Stunden eventuell die Theologie behandelt und eine kurze Einführung in alle drei Fakultäten, und „einen ausführlicheren Vorschmack von derjenigen, welcher der einzelne sich widmen soll".

Gesners Bestrebungen auf dem Gebiete der Altertums-

---

[1]) Wie G. dies meint, hat er „Kleine deutsche Schriften", S. 311 ff., dargelegt.

wissenschaft fanden energische und geschickte Fortführung durch **Christian Gottlob Heyne** (1729—1812)[1]), seinen Nachfolger an der Universität Göttingen. Er wollte die alten Klassiker, vor allem die Dichter, dem Verständnis und dem Gefühle zugänglich machen mit Hilfe einer mit allen notwendigen Hilfsmitteln ausgestatteten und der Anschauung des antiken Lebens in allen seinen Bethätigungen entsprungenen Interpretation. „Die klassische Litteratur war der Mittelpunkt seines ganzen Denkens, Empfindens und Schaffens, und sie war ihm das Mittel zu edlerer Ausbildung des Geistes für das Wahre, Gute und Schöne.“ Durch ihn wurde die alte Poesie erst den Gebildeten in weiteren Kreisen zugänglich; dies bewirkte er durch seine vortrefflichen erklärenden Ausgaben vieler Schriftsteller und durch seine Vorlesungen, die auch von Nicht-Philologen zahlreich besucht wurden: Wolf, Vofs, Jacobs, Dissen, die beiden Schlegel, W. v. Humboldt und unzählige andere waren seine Schüler. In den Kreis der akademischen Disciplinen führte er die Antiquitäten, die Mythologie, die Archäologie der Kunst teils zuerst ein, teils begann er sie zu strengen Wissenschaften umzuformen. Einzelne Vorlesungen suchten dem Zuhörer eine allgemeine Übersicht über die antike Kultur im allgemeinen und über die staatlichen Verhältnisse im besonderen zu geben, Interpretationskollegien führten praktisch in diese Kunst ein: im Seminar versuchen sich die besten Köpfe an der Erklärung der antiken Dichter. Er giebt Anleitung zu Reden, Vorträgen und Aufsätzen und läfst die Zuhörer praktisch in solchen Arbeiten unter seiner Aufsicht sich versuchen. Auch in der eigentlichen Schulpraxis griff er förderlich ein als Inspektor der Landesschule zu Ilfeld, von deren Reorganisation er eine ausführliche „Nachricht von der gegenwärtigen Einrichtung des Königl. Pädagogii zu Ilfeld 1780“ hinterliefs. In der Zucht erinnern die hier getroffenen Mafsregeln vielfach an die Philanthropisten, indem überall die Erziehung des Willens als Ziel hingestellt und das Ehrgefühl als treibendes Mittel benutzt wird. Der Unterricht in den alten Sprachen mufs zugleich Sprachunterricht, der in der Grammatik zugleich ein solcher in der Logik sein, Beschränkung des Sprachunterrichtes auf das jeder Sprache

---

[1]) Paulsen a. a. O. S. 440 ff., dem ich hier folge. — Kämmel, Heyne in Schmids Encykl., 2. Aufl. 3, 516 ff. — Biogr. H.s von Heeren in biograph. u. literar. Denkschriften. Göttingen 1823 — Bursian, Gesch. der kl. Philol., S. 476 ff.

Eigentümliche mufs eintreten, nachdem in einer die allgemeine grammatische Grundlage gelegt ist. Durch richtige Behandlung der Alten lernen wir richtig denken und uns richtig ausdrücken und führen unserem Geiste einen reichen Inhalt von Urteilen, historischen und philosophischen Kenntnissen, sowie von Grundsätzen der Moral und Weltklugheit zu. Gelesen wurde auch hier in drei Jahren in zwei Abteilungen recht viel, in der oberen Klasse: Ciceros Briefe, Reden und philosophische Schriften, Livius ganz (meist kursorisch), Tacitus mit Auswahl, Vergils Georgica und Äneis und Horaz mit Auswahl; in den unteren Klassen: Ovid, Nepos, Justin, Cäsar, Curtius, Plinius, Terentius, Phädrus. Griechisch, dessen Wert sehr hoch gestellt wird, sollen nicht alle lernen. Die Methode ist die von Gesner empfohlene; als schon gelesene Schriften werden erwähnt Paläphatus, Äsop, Cebes, Älian, Herodian, Cyropädie und kleinere Schriften Xenophons, Plutarchs Biographieen, einige Bücher Homer, Sophokles und Euripides, auch die Schüzische Chrestomathie. Die Göttinger Stadtschule organisierte H. ebenfalls, indem er ganz in Gesnerschem Geiste aus den unteren Klassen eine den Bedürfnissen mehr entsprechende höhere Bürgerschule herstellte. Durch die zahlreichen Schüler Gesners und Heynes wurden ihre Ideen in weitere Kreise getragen und die Gymnasien danach eingerichtet[1]).

Im Kurfürstentume Sachsen wurden die gleichen Ansichten, wie sie Gesner in Göttingen vortrug, von **Joh. Aug. Ernesti**[2]) vertreten. Er war Kollege und Nachfolger Gesners an der Thomasschule, daneben seit 1742 aufserordentlicher Professor, seit 1756 ordentlicher Professor der Eloquenz und (seit 1759) auch der Theologie an der Universität. Pädagogisch[3]) vertritt er die Ansichten Gesners, nur dem Griechischen gab er an der Thomasschule geringen Raum. Seine Hauptarbeit auf diesem Gebiete ist die Kurfürstlich sächsische Schulordnung von 1773, die bis 1847 gegolten hat[4]), ebenfalls vielfach Anklänge an die Gesnersche ähnliche Arbeit zeigt und reich an ausgezeichneten

---

[1]) Nachweise bei Paulsen S. 445 f.

[2]) Eckstein in Schmids Encykl., 2. Aufl. 2, 270 ff.

[3]) Seine methodischen Ansichten finden sich in zwei Abhandlungen, die in den Opusc. var. argum., p. 359. 373, abgedruckt sind, sowie in einigen ebend. abgedruckten Reden von 1736 u. 1738.

[4]) Vormbaum 3, 613—699. Wie die Schulordnung thatsächlich gehandhabt wurde, s. bei Paulsen a. a. O. S. 455 ff.

methodischen Wahrheiten ist. Die Hauptsache in dem alten Sprachunterrichte der drei eigentlichen Gelehrtenschulen des Kurfürstentums ist das Verständnis und die Auslegung; die Nachahmung der Klassiker im Reden und Schreiben und die Erlernung allerlei nützlicher und nötiger Sachen aus ihnen kommen erst in zweiter Linie in Betracht. Die statarische Lektüre gilt E. für die Ursache der Erfolglosigkeit des klassischen Unterrichts; auf das Suchen nach Wörtern und Phrasen und die lediglich stilistisch-sprachliche Behandlung führt er den stupor paedagogicus, die Schulstumpfheit, zurück. Doch wird die kursorische in der Schulordnung nur auf die Schriftsteller beschränkt, welche wesentlich durch die Sachen und nicht durch die Form Wert haben, z. B. Justinus, Livius, Sueton, Cic. de offic.; die Zahl der zu lesenden Schriftsteller ist sehr grofs, obgleich sich natürlich nicht entscheiden läfst, was man unter „Auswahl" aus Ovid etc. zu verstehen hat. In der 3. Klasse werden Phädrus, Pomponius Mela, Eutrop, Cornelius Nepos, die Selectae historiae Heuzei und die Chrestomathia Ciceroniana gelesen, in der 2. Klasse leichtere Briefe Ciceros, einige leichte und kurze Reden desselben, Justinus, Ovidii epistolae, Terentii Comoediae, in der 1. Klasse Briefe, Reden und Officien Ciceros, Livius, Sueton, Vergils Äneis, Ovids Metamorphosen, Horaz' Oden und einige Briefe und die leichtesten und reinsten Satiren, „nicht minder des Salustii Geschichte und einige ausgesuchte Stücke des Taciti als Vita Agricolae etc. Betont wird hier, wie überall im Sprachunterricht, dafs zum Schlusse der Behandlung die Lehreinheit noch einmal in ihrer Totalität angeführt werden müsse, „damit die Schüler den völligen Inhalt und den Zusammenhang derselben übersehen und davon Rechenschaft geben können". Bei der Einzelbehandlung soll nach Beendigung der Erklärung gezeigt werden, „wie wohl die Worte gewählet, wie schicklich, nötig und zierlich die Beiwörter, wie schön die tropi und Figuren sind; wie ordentlich und leicht die Perioden, wie natürlich die Sachen in den Erzählungen, Beweisen u. s. w. geordnet und verbunden sind". Das Nebeneinanderlesen mehrerer Schriftsteller ist auch, wie bei Gesner, untersagt. Die Schreibübungen werden sehr eingehend behandelt: die imitatio Ciceroniana ist ihr schliefsliches Ziel. Aber sorgfältige mündliche Vorbereitung wird erst hier gefordert, und die Extemporalien den oberen Klassen vorbehalten. Die lateinische Versifikation, „obgleich sie in der Ausübung keinen

grofsen Nutzen hat", wird für die Fürstenschulen beibehalten „zum besseren Verständnis der Dichter und zur genaueren Bekanntschaft mit dem Reichtum der Sprache". Das Griechische stellt ebenfalls mäfsige Forderungen; in der Anfangsklasse werden Lukas und die Apostelgeschichte, in der zweiten Xenophon und Gesners Chrestomathie, in der obersten etwas aus Homer, Sophokles' Aias, Euripides' Phönissen, eine Rede des Isokrates, Demosthenes oder Lykurg oder ein Dialog Platos gelesen. Bei der Wiederholung soll ins Lateinische übersetzt werden, während die erste Übersetzung rein deutsch sein soll. Die deutsche Sprache, welche besonders bei den Übersetzungen aus den alten Sprachen zu pflegen ist, erfährt eben dieselbe Behandlung wie durch Gesner, nur wird Anleitung zu Ausarbeitungen, namentlich in ungebundener Rede verlangt, die poetischen Versuche werden nur von Jünglingen gefordert, „die ein vorzügliches Genie dazu besitzen". In der Behandlung der modernen Fremdsprachen entscheidet durchaus der Nützlichkeitsstandpunkt, Geographie und Geschichte — letztere synchronistisch — werden nur übersichtlich „ohne Eingehen auf gelehrte und schwere Dinge" gelehrt. Philosophie, Mathematik und Rhetorik werden nach Ernestis Schrift Initia doctrinae solidioris behandelt, einem Schulbuche, das damals vielfach benutzt wurde. Von Mathematik enthält es nur Arithmetica und Geometriae elementa, dann die Elemente der fünf philosophischen Disciplinen (Metaphysik, Dialektik, Moral mit Naturrecht, Politik und Physik mit Astronomie und Physiologie); Rhetorik kam erst später hinzu. Die Arbeit sollte die Ergänzung des altsprachlichen Unterrichts durch einen fachwissenschaftlichen Kursus liefern, welche Gesner wie E. gleich notwendig erachteten. Da sich aber in diesem Buche Mechanik und Civilbaukunst nicht finden, die ebenfalls Berücksichtigung an den Gelehrtenschulen erhalten sollten, so mufsten diese selbständig vorgetragen werden. Die Zucht wird in demselben Geiste wie von Gesner geordnet. Ernesti hat ebenfalls zahlreiche Schüler gebildet, die zum Teil auch litterarisch gegen den Philanthropismus den neuen humanistischen Standpunkt vertraten. Auch in den preufsischen Schulen fanden die von Gesner, Heyne und Ernesti vertretenen Gestaltungen des Gelehrtenschulwesens in den letzten Jahren Friedrichs II. durch eine Reihe tüchtiger Direktoren Eingang.

Es wurde oben (S. 278 f.) ausgeführt, dafs der Minister v. Zed-

litz zunächst nur die grofsen Schulen zeitgemäfs reformieren wollte. Diese Absicht fand aber teilweise erfolgreichen Widerstand, und in der Hauptsache sind es nur einige Berliner Gymnasien, das Friedrichs-Werdersche unter Gedike und das Joachimsthalsche unter Meierotto, welche entschieden im neuen Sinne umgestaltet wurden. Es genügt hier, Gedike näher zu betrachten, da Meierottos Einrichtungen im wesentlichen ähnlich waren.

Friedrich Gedike[1]) (1754—1803) ist einer der bedeutendsten Schulmänner der Zeit. Er war unter halleschen Einflüssen aufgewachsen, wurde 1779 Direktor des Friedrichs-Werderschen Gymnasiums, welche Stellung er 1795 mit der Direktion des Grauen Klosters vertauschte. Er unterrichtete den Minister v. Zedlitz im Griechischen. Im Jahre 1784 wurde er Oberkonsistorialrat, 1787 in dem schon unter Friedrich d. Gr. von v. Zedlitz geplanten und unter Friedrich Wilhelm II. sofort errichteten Oberschulkollegium[2]) Oberschulrat.

An dem Werderschen Gymnasium machte er Latein und Griechisch zu den Hauptgegenständen des Lehrplans, und die Leistungen im Latein bestimmten die Klasse, in welche der Schüler gesetzt wurde. Daneben herrschte das Fachsystem. Die Schüler suchte er durch einen anregenden, ihren Fleifs stark in Anspruch nehmenden Unterricht zum eigenen Denken und zur Selbstthätigkeit zu erziehen. Dieser Fleifs sollte aber nicht durch Zwang, sondern durch Interesse und Ehrtrieb hervorgerufen werden; darum legte er besonderes Gewicht auf den Privatfleifs, der sich namentlich in den Ferien durch freiwillige Arbeiten bethätigen sollte. Aus derselben Erwägung ging die dem bisherigen Unterrichtsbetriebe fremde, freilich auch nicht unbedenkliche und in ihren Folgen recht verderbliche Einrichtung hervor, dafs die Schüler zu Hause sich auf den neuen Lesestoff vorbereiten mufsten. Versetzungsprüfungen, Klassetagebücher, Entschuldigungszettel führte er ein und gab dem Censurwesen eine systematische Entwicklung, indem er neben einer vom Direktor monatlich vorgelesenen Beurteilung schriftliche Quartalzeugnisse in vier Graden erteilte, der vorzüglichen Zufriedenheit aller Lehrer, der Zufriedenheit, der Mittelmäfsigkeit und der

[1]) Döring, Fr. Gedike in Ersch u. Grubers Allg. Encykl. — Fr. Horn, Gedike, ein Lebensbild. Berlin 1808. — Bonnell in Schmids Encykl., 2. Aufl. 2, 788 ff. — Paulsen a. a. O. S. 460 ff.

[2]) Dessen Geschichte bei Rethwisch a. a. O. S. 185 ff. 219 ff. 221 ff.

Unzufriedenheit. Weniger entschieden wirkte er auf den Unterricht am Kloster ein, wo eine Reihe von bedeutenden Gelehrten, wie Heindorf, Spalding u. a., ihm zur Seite standen, vielleicht auch manches schon früher nach seinem Vorgange am Werderschen Gymnasium sich durchgesetzt hatte.

Seine pädagogischen Ansichten finden sich teilweise in der Schrift „Aristoteles und Basedow“ von 1779 entwickelt, teils in einer Reihe von Programmen, deren wertvollste in seinen „Gesammelten Schulschriften“ (Berlin 1789 und 1795, 2 Bde.) vereinigt sind. Er war der Basedowschen Richtung sehr sympathisch gegenübergestanden und noch in dem siebenten Bande des Revisionswerkes (1787) findet sich eine Reihe von Bemerkungen von ihm zu Trapps Abhandlung: „Über das Studium der alten klassischen Schriftsteller“. Doch hat er sich nie zu der vollen Konsequenz der philanthropistischen Auffassungen über den Sprachunterricht bekannt. Dieser hat nach seiner Ansicht überall die Verbindung des Sach- und Sprachunterrichts durchzuführen, in der Art, wie es Gesner sich dachte. „Die alte Litteratur ist und bleibt Quelle unserer Wissenschaft. Ihr Studium mufs daher auf den Gelehrtenschulen zwar nicht das Einzige, aber doch die Hauptsache bleiben.“ Im Heyneschen Sinne verlangt er, dafs an den einzelnen Schriftstellern Mythologie, Altertümer, Rhetorik, Philosophie, Geschichte gelernt werde. Ein von ihm verfafstes Elementarlesebuch sollte bereits den Anfänger „neben dem Latein mit vielen historischen, naturhistorischen, mythologischen Merkwürdigkeiten bekannt machen“; der lateinische Robinson wird von den Fortgeschritteneren gebraucht; aus Eutrop und Justin lernen die unteren Klassen Geschichte, aus Ovid und Sueton die Sekundaner Mythologie und Staatsaltertümer, die Primaner aus Cicero und Plato Philosophie. Gedike selbst hatte eine Historia philosophiae antiquae wesentlich aus Cicero zusammengestellt (1782). Die Interpretationskunst, welche jedem künftigen Studierenden nötig ist, wird unablässig an Horaz geübt. Allmählich wurde er immer mehr dem neuen Humanismus zugeführt. Im Jahre 1802 entwickelt er ganz im Einklange mit F. A. Wolf den formal bildenden Gehalt der alten Sprachen: „im Falle du auch dein Griechisch und selbst dein Latein vergäfsest, so bleibt dir dennoch der Vorteil, durch beides deinem Geiste jene Bildung, jene Geschmeidigkeit verschafft zu haben, die auch in deine Geschäfte mit übergeht“. Gegenüber der

deutschen und der modernen fremden Litteratur wird gerade der grofse Abstand von unserer Denkweise, den die alte zeige, als besonders geistbildend betont. Das Griechische wurde früher von G. als obligatorisch angesehen, später nicht mehr, wo dafür Unterricht in Mathematik und Naturwissenschaften, Technologie und Handelswissenschaften erteilt wurde. An die Stelle des Neuen Testaments setzte er ein von ihm verfafstes Lesebuch, das aber schon sehr bald, nach ganz kurzem grammatischen Unterrichte, ganz im Sinne Gesners, benutzt wird. Es enthielt nur Erzählungen und Beschreibungen (aus Plutarch, Diodor, Diogenes Laërtius, Apollodor u. a.), gar keine Abstraktionen. In den beiden oberen Klassen sind je vier Stunden Griechisch, II liest Xenophon und Homer und ähnlich leichte Prosaiker und Dichter, I Homer (kursorisch), Aristophanes (Plutos, Wolken) mit Einführung in die griechischen Altertümer, Sophokles' Philoktet, Euripides, Pindar (in Gedikes Anthologie), Theokrit, Callimachus, Xenophon, Herodot, Plutarch, Lucian, Demosthenes, Isokrates und Plato (Menon, Kriton und die beiden Alkibiades). Man kann auch hier überall nur an eine beschränkte Auswahl denken. Dem Zuge der Zeit nach encyklopädischem Wissen entsprach eine Lehrstunde über „allgemeine Encyklopädie“, die G. für die wichtigste von allen ansah und in den beiden kombinierten obersten Klassen selbst erteilte. Hier trug er vor 1) Encyklopädie der Fakultätswissenschaften, 2) der historischen, 3) der mathematischen Wissenschaften, 4) der Physik, 5) der Philosophie, 6) der Künste, 7) der Philologie.

Völlig mit Gesner und Heyne ist G. in betreff der Schulorganisation einverstanden: „Eher ist an keine Schulverbesserung zu denken, bis man alle sog. lateinischen Schulen in den kleinen Städten zu wahren Realschulen umschmelzt und auf den Gymnasien, die der gelehrten Erziehung gewidmet sind, keinen annimmt, der nicht wirklich zum Gelehrten bestimmt ist.“ Letztere Forderung war natürlich unannehmbar, solange man die Jungen schon mit sechs und acht Jahren in das Gymnasium aufnahm; darum setzt G.s Plan auch den Unterbau von Gesner (s. S. 295) voraus.

Da G. mit den Philanthropisten sowohl bezüglich der Ansichten über die Schwierigkeit des Lehrberufes als bezüglich der Notwendigkeit einer besonderen Vorbildung dafür übereinstimmte, so schuf auch er ein Seminar zur Ausbildung von Leh-

rern höherer Schulen [1]). Während aber alle bisherigen Seminarien Studenten aufnahmen, konnten in das von ihm im Jahre 1787 am Friedrichswerder errichtete, nachher an das Kloster verlegte, jährlich mit 1000 Thalern fundierte Seminar nur geprüfte Kandidaten eintreten. Die Hauptaufgabe war die praktische Ausbildung. Zu diesem Zweck standen sie unter spezieller Leitung G.s, waren aufserordentliche Lehrer mit durchgehends zehn wöchentlichen Lehrstunden am Gymnasium, hofpitierten bei dem Direktor, bei einzelnen Lehrern und bei einander, um sich mit der eingeführten Methode bekannt zu machen. Unordentliche Schüler wurden bisweilen ihrer speziellen Tutel unterstellt. Vierteljährlich mufste jedes Mitglied eine pädagogische Abhandlung einreichen. Das Seminarstipendium betrug für jeden der anfangs fünf, später acht Seminaristen 120 Thaler. G. leitete aber nicht blofs die theoretische und praktisch-pädagogische Ausbildung, sondern im Anschlufs an die bisherigen Einrichtungen auch die fachwissenschaftliche Weiterbildung, was bei der geringen Entwicklung der Fachwissenschaften möglich war. Die pädagogischen Arbeiten wurden in deutscher, die philologischen in lateinischer Sprache eingeliefert und in besonderen Konferenzen besprochen und beurteilt. Aus diesem Seminar ist eine Reihe der tüchtigsten preufsischen Schulmänner des 19. Jahrhunderts hervorgegangen (Bernhardi, Spilleke, Köpke, Süvern, Rambach, Delbrück, Schleiermacher u. a.); seine Organisation ist bis auf unsere Zeit in ihren Hauptzügen ein noch immer wertvolles und nicht übertroffenes Vorbild.

Als Mitglied des Oberschulkollegiums hat G. die Durchführung der Maturitätsprüfung angebahnt. Die Verfügung vom 23. Dezember 1788 ordnete für die vom Oberschulkollegium ressortierenden Schulen eine Prüfung über die Reife für die Universität vor der Entlassung der Schüler von den Gymnasien an, und wenn auch erst nach mannigfachem Widerstande, wurde allmählich diese Prüfung zuerst thatsächlich, im Jahre 1812 auch gesetzlich allgemein durchgeführt [2]). G. dachte jedenfalls damit etwas Gutes zu schaffen, und im grofsen und ganzen wogen sicherlich auch damals die Vorteile der Einrichtung über.

---

[1]) Uber dessen Entstehung s. Rethwisch a. a. O. S. 195 ff., die Instruktion ebend. S. 227 ff.

[2]) Die Entstehung dieser Einrichtung giebt Rethwisch a. a. O. S. 199 ff. — Wiese, Das höhere Schulw. in Preufsen 1, 478 ff.

§ 27. Der Sieg des Neu-Humanismus.

Mit Friedrichs II. und Josephs II. Tode ist die Herrschaft der Aufklärung zu Ende; eine neue Weltanschauung begann sich durchzusetzen[1]). Der Rationalismus hatte für die natürliche und geistige Welt feste Regeln und Gesetze finden wollen, die sich bald als unzureichend erwiesen. Auf dem Gebiete der Kunst bewies Winckelmann, auf dem der Poesie Lessing, dafs man Kunstwerke nicht nach Regeln schafft, sondern dafs sie von innen werden und der Genius mit sicherem Gange die rechten Wege findet; Herder predigte die Würde und Schönheit der freien Menschennatur, Goethe bewies durch sein Beispiel, dafs Schönheit und Dichtung nicht durch Arbeit und Vernunft allein zu erreichen sind. Kant stellte in seiner Pflichtenlehre ein Kriterium auf, welches dem Utilitätsprinzip direkt widersprach, und auf staatlichem Gebiete zeigte eine allmählich erstarkende historische Betrachtung, dafs kein grofses Volk vom Verstande und von der Arbeit allein zu leben vermag, dafs vor allem die Kunst, obgleich nicht unmittelbar nützlich, auch zu seinem täglichen Brote gehört. Auch die Pädagogik befreit sich von dem blofsen Utilitätsprinzipe und sucht ein neues Ideal der Erziehung aufzustellen, welches „Bildung zur Humanität" oder, wie Herder das genauer ausdrückt, zum sittlich-religiösen reinen Menschentume heifst, d. h. harmonische Ausbildung aller Kräfte des Leibes und der Seele, ehe die Berufsbildung eintritt, und ohne Rücksicht auf den künftigen Beruf. Wie es stets bei Reaktionen zu gehen pflegt, so ging auch diese über das rechte Ziel hinaus; denn Schuleinrichtungen werden für das praktische Leben gemacht und können sich nur zu allgemeiner Anerkennung bringen, wenn sie seinen Bedürfnissen zu entsprechen suchen. Der Wortführer der neuen Richtung wurde zunächst Herder[2]). Ihm gilt als Hauptsache bei der Erziehung die Heranbildung eines festen moralischen Charakters. Bisweilen hat er dieses Ziel als Humanität

---

[1]) Ich folge hier Paulsen, der dies eingehend S. 513 ff. ausgeführt hat.

[2]) Im allgem.: Haym, H. nach seinem Leben und Wirken 1877 bis 1886. — Ed. Morres, Herder als Pädagog in Reins Pädag. Studien, 9. Heft. Eisenach 1876, der auch die H.schen Quellenschriften und die übrige Litteratur anführt. — Heiland-Baur in Schmids Encykl., 2. Aufl. 3, 409 ff. — Sauppe in Weimarischen Schulreden 1856. — Renner im Progr. Gymn. Göttingen 1871. — Paulsen a. a. O. S. 516 ff.

bezeichnet, in der Regel beschränkt aber letzterer Begriff sich auf die spezifisch klassische Bildung und erstreckt sich am häufigsten über das gesamte Gebiet menschlichen Geisteslebens, indem er „echte Menschenvernunft, wahren Menschenverstand, reine menschliche Empfindung“ zugleich umfaſst; schlieſslich gelangt er zu der Definition: „Humanität ist der Schatz und die Ausbeute aller menschlichen Bemühungen, gleichsam die Kunst unseres Geschlechts“ [1]). Und die Mittel, zu dieser Humanität zu gelangen? „Was in den Schriften der Alten und Neuen zur Bildung der Humanität eines Menschen dienet, gehört zu den humanioribus, es möge solches Beredsamkeit oder Poesie, Philosophie oder Geschichte heiſsen. Aber nicht nur diese Wissenschaften, sondern auch die Künste können, wenn sie von rechter Art sind, keinen anderen Zweck haben, als uns zu humanisieren.“ Endlich ist auch die Religion ein hervorragendes Mittel zur Humanitätsbildung, „die christliche Religion ist die höchste Humanität, die erhabenste Blüte der menschlichen Seele“. Was die Unterrichtsfächer als Erziehungsmittel zur Humanität betrifft, so preist Herder die Bibel als die tiefste Quelle der Weisheit und die biblischen Geschichten als ein hervorragendes Erziehungsmittel; an ihnen sollen die Schüler kennen lernen die allmähliche Entwicklung der sittlich-religiösen und Kultureinrichtungen der Juden bis zur Vollendung des sittlichen Lebens, wie es sich in Christus verkörpert hat. Von der Geschichte heiſst es: „Wenn irgendwo menschliche Gesinnungen herrschen sollen, so ist's im Felde der Geschichte, denn sie erzählt menschliche Handlungen, die den Wert des Menschen entscheiden.“ Aber sie soll nicht sein „eine Geschichte der Kriege und Könige, nicht ein Verzeichnis von Friedensschlüssen und Jahreszahlen, sondern eine Geschichte der allgemeinen menschlichen Kulturentwicklung“. „Die Geschichte ist ein Spiegel der Menschen und Menschenalter, ein Licht der Zeiten, eine Fackel der Wahrheit. Eben in ihr und durch sie müssen wir bewundern lernen, was zu bewundern ist, und lieben lernen, was zu lieben ist; aber auch hassen, verachten, verabscheuen lernen, was abscheulich, häſslich, verächtlich ist, sonst werden wir veruntreuende Mörder der Menschengeschichte.“ Darum soll man im Geschichtsunterricht „räsonnieren“, damit der Schüler „die Engel oder Dämonen der Menschen mit reifem Ur-

[1]) Vgl. die Sammlung von Äusserungen H.s bei Morres, S. 22 ff.

teile kennen lerne". Was H. über Geographie, Naturkunde, Mathematik vorbringt, schliefst sich ziemlich eng an Rousseau an, aber für Geographie verlangt er bereits im Sinne Ritters, dafs durch den Unterricht die Erde in ihrer Beziehung zu Bildung und Gesittung der Völker erfafst werden müsse; daher setzte er sie mit Naturgeschichte und Geschichte in die engste Verbindung. Mit Energie tritt er für die sorgsame Pflege der Muttersprache ein: „sie ist es, die sich uns zuerst im Gemüt eindrückt und sich gleichsam mit den feinsten Fugen unserer Empfindsamkeit ausbildet". „Unser Geist vergleicht insgeheim alle Mundarten mit unserer Muttersprache"; darum mufs ihre Pflege den ersten Platz erhalten und dem lateinischen Unterrichte vorangehen. Sie erfolgt in allen Stunden, namentlich in denen, welche „sachliche Fächer" behandeln. Darum in allem Unterrichte Deutlichkeit im Gebrauch der Rede und Sprache, und „viel Lesen der besten Dichter und Prosaisten (Uz, Haller, Kleist, Klopstock, Lessing, Winckelmann) mit Verstand und Herz, lauter und lebendiger Vortrag jeder Art". Dazu kommen schriftliche Übungen, Aufsätze aller Art, Auszüge aus den wertvollsten Büchern und eigene Kompositionen; nulla dies sine linea! Die Grammatik mufs an der Muttersprache überhaupt gelernt werden, aber aus der Sprache, nicht die Sprache aus der Grammatik. Gegen den üblichen lateinischen Unterricht hegt er die tiefste Verachtung[1]: „Die Latinitätsdressur verdirbt Denk- und Schreibart, giebt nichts und nimmt vieles, Wahrheit, Lebhaftigkeit, Stärke, kurz Natur: setzt in keine gute, sondern in hundert üble Lagen, auf Lebenszeit, macht sachenlose Pedanten, gekräuselte Periodisten, elende Schulrhetoren, alberne Briefsteller, von denen Deutschland voll ist; ist Gift auf Lebenszeit." In Gesners Sinne will er in den Gymnasien „nicht Wortkrämer, sondern römische und griechische Sachgelehrte" gebildet sehen. „Weg Grammatiken und Grammatiker!" „Mein Kind soll jede Sprache lebendig und so erlernen, als ob es dieselbe selbst erfände." Die Grammatik mufs aus der Lektüre abstrahiert werden. Die Imitation, bisher das Ziel des lateinischen Unterrichts, wird aufs entschiedenste verurteilt: „Ja nicht imitiert! das Imitieren hat schlechterdings gar keinen Wert; nicht das ist ein grofser

[1]) Danz, J. G. v. Herders Ansichten des klass. Altertums 1805. — J. Böhme, Herder u. d. Gymnasium. Hamburg 1890.

Ruhm: dieser Dichter singt wie Horaz, jener Redner spricht wie Cicero; sondern das ist ein grofser, seltener, bewundernswerter Ruhm: so hätte Horaz, Cicero geschrieben, wenn sie über diesen Vorfall, auf dieser Stufe der Kultur, zu dieser Zeit, zu diesen Zwecken, für die Denkart dieses Volkes, in dieser Sprache geschrieben hätten." Dem Griechischen wies H. am Weimarer Gymnasium eine mafsgebende Stellung an, insofern als von hier aus eine ausgiebigere und völlig veränderte Behandlung dieser Litteratur ausging; sie hängt mit seinen Ansichten über das Griechentum zusammen[1]). „Aus den Werken der Griechen spricht der Dämon der Menschheit rein und verständlich zu uns." Aber imitieren sollen wir auch sie nicht, weil imitierte Litteratur stets ein Unding ist und die rechte Dichtung nur national individualisiert gedeihen kann. Jedoch sie können uns die Augen öffnen für die Idee der Humanität. Durch das Studium der griechischen Kunst erfüllen wir unsere Seele mit dem Ideale der Menschen, das sie in den verschiedensten Gestalten in reinster Form darstellen. Dazu lesen wir auf den Schulen auch ihre Schriften, dafs wir eben diesen zarten Keim der Humanität nicht nur etwa gelehrt enthalten, sondern in uns, in das Herz unserer Jünglinge pflanzen". In demselben Sinne hat die historisch-philologische Beschäftigung mit dem griechischen Altertume die Kenntnis der Griechenwelt in allen Lebensäufserungen zu vermitteln, alle Beschäftigung mit den Griechen erhält eine gewisse religiöse Weihe: denn jeder, der sich in jenes Studium vertieft, ist ein Priester der Humanität, und „die Griechen huben das Göttliche im Menschen zum Gott empor". In ähnlichem Sinne verkündete Winckelmann die neue Botschaft auf dem Gebiete der alten Kunst, die deutsche Litteratur verbreitete sich von Weimar und Jena über Deutschland, W. v. Humboldt[2]) und Wolf forderten und verwirklichten sie für die historisch-philologischen Disciplinen. Dafs die Erneuerung des hellenischen Kulturideals jetzt die Aufgabe der wahren Bildung geworden sei, hat niemand mit so doktrinärer Bewufstheit und mit solchem Aufwande von Geist und Scharfsinn ausgesprochen als W. v. Humboldt[3]). So mufste auch die Aufgabe der Gelehrtenschule eine andere werden: hier ist die Idee der Humanität der Jugend

---

[1]) Für das Folgende s. Paulsen a. a. O. S. 519 ff.

[2]) Über ihn Paulsen a. a. O. S. 523 ff.

[3]) Julian Schmidt, Gesch. d. deutsch. Litteratur. Berlin 1886. 3, 239 f.

einzupflanzen. Noch ein anderes Moment unterstützte diese Richtung: die Philosophie schlug unter den Impulsen von Fichte, Schelling und Hegel eine wesentlich historische Richtung ein, und das Aufblühen des Studiums der griechischen Philosophie war die Folge davon[1]). Der gleiche Zug macht sich in der Pflege der Geschichtswissenschaft, wie sie Niebuhr begründete, in der historischen Rechtswissenschaft, deren Meister v. Savigny wurde, in der historischen Theologie geltend, wo die Tübinger Schule Epoche machend wurde; am deutlichsten läfst sie sich in den sprachlichen Disciplinen verfolgen, in denen die Vermehrung der Lehrstühle an den Universitäten auch ein äufserlich sichtbares Zeichen der grofsen Regsamkeit der ausschliefslich durch Betonung der historischen Seite zur Herrschaft gelangten Richtung ist. Unter diesen Einflüssen vollzog sich mit erstaunlicher Schnelligkeit und Gründlichkeit der Einzug des Neu-Humanismus in den Universitäten und Schulen.

Der einflufsreichste Vorkämpfer der neuen Richtung an Universität und Schule ist **Friedr. Aug. Wolf**[2]). Geboren 1759 zu Hainroda bei Nordhausen, war er ein frühreifer Knabe, der mit vier Jahren schon fremde Sprachen lernte und mit acht Jahren Ostern 1767 in das Gymnasium zu Nordhausen kam, in dessen Prima er schon mit 11½ Jahren safs. Hier blieb er mehrere Jahre, bis er 1776 zur Universität entlassen wurde. Nur zwei seiner Lehrer übten auf ihn Einflufs, Hake und Frankenstein; bei diesen lernte er neuere Sprachen (Französisch, Englisch, Italienisch, Spanisch und Holländisch); dabei blieb er monatelang aus der Schule weg und arbeitete für sich. Diese Arbeitsweise, die er auch in Göttingen fortsetzte, entsprang einem hochgradigen geistigen Hochmute, der ihn auch abhielt, zu Heyne in ein näheres Verhältnis zu treten. Schon 1779 wurde er Kollaborator an dem Pädagogium in Ilfeld, März 1782 Rektor in Osterode, von wo er 1783 von dem Minister v. Zedlitz nach Halle als Professor der klassischen Philologie berufen ward; er sollte hier auch die Pädagogik vertreten und speciell das zuletzt von

---

1) Nachweise bei Paulsen a. a. O. S. 525 ff.

2) Die Hauptschrift über Wolf ist: J. F. J. Arnold, Fr. Aug. Wolf in s. Verhältn. zum Schulw. u. zur Pädagogik, 2 Bde. Braunschweig 1861 u. 1862. — Daneben W. Körte, Leben u. Studien Fr. Aug. Wolfs des Philologen, 2 Tle. Essen 1833. — Vgl. auch A. Baumstark, Fr. Aug. Wolf u. die Gelehrtenschule. Leipzig 1864.

Trapp geleitete Erziehungsinstitut dirigieren. Aber dieses ging infolge seiner Weigerung ein, und so las er nur philologische Kollegien. 1787 eröffnete er das philologische Seminar, seit 1799 las er auch ein Kolleg über Gymnasialpädagogik (Consilia scholastica). Die Aufhebung der Universität Halle durch die Franzosen 1806 machte seiner Thätigkeit ein Ende. 1808 erhielt er die Stelle eines Visitators des Joachimsthalschen Gymnasiums und veranlafste eine Reorganisation dieser Anstalt. Nach W. v. Humboldts Plan sollte er Direktor der wissenschaftlichen Deputation in Berlin werden und damit einen beratenden und oft entscheidenden Einfluls in allen Fragen des höheren Schulwesens, zugleich auch Sitz und Stimme in der betr. Sektion des Ministeriums erhalten[1]). Aber W. war damit nicht zufrieden, sondern wollte Staatsrat werden, wozu er durchaus nicht geeignet war, und als Humboldt 1810 aus dem Ministerium schied, wurde er seiner Stellung, in der er ziemlich unthätig gewesen war, enthoben. Seine spätere Stellung zur Universität — er war als Akademiker zu Vorlesungen berechtigt und durch Ministerialentscheidung ausdrücklich verpflichtet — blieb unergiebig; gelehrte Streitigkeiten und aus seiner Anmafsung entsprungene Verdriefslichkeiten verbitterten ihn immer mehr. 1824 starb er auf einer Reise nach Nizza in Marseille.

W. hatte es in Göttingen durchgesetzt, dafs er zuerst als studiosus philologiae immatrikuliert wurde, und dieses Bestreben, eine reinliche Scheidung zwischen Altertumswissenschaft einer- und Theologie und Jurisprudenz andererseits herbeizuführen, wurde die Hauptaufgabe seines Lebens. Und er hat sein Ziel erreicht; durch ihn trat seine Wissenschaft in die geachtetste Stellung: „sie galt als die Wissenschaft von dem Höchsten und Wichtigsten, was es für den Menschen gebe“ [2]). Er stellte auch äufserlich ihr System fest, indem er sechs instrumentale Disciplinen [3]) (philosophische Sprachlehre des Lateinischen und Griechischen, lateinische und griechische Grammatik, Grundsätze der philologischen

---

[1]) Die Kompetenz der Deputation bei Arnoldt a. a. O. 1, 160 ff.

[2]) Bursian, Gesch. der klassischen Philologie in Deutschland (Gesch. der Wissensch. in Deutschland. Neuere Zeit. 19. Band) 1, 517 ff., wo auch die Litteratur angegeben ist.

[3]) Bursian a. a. O. S. 541 f. Dagegen Boeckhs Encykl. u. Methodologie der philologischen Wissensch., herausgeg. von E. Bratuscheck. Leipzig 1877. S. 39 ff.

Interpretation, der philologischen Kritik und Emendation, der prosaischen und metrischen Komposition [Stilistik und Metrik]) und achtzehn reale (Geographie, alte Geschichte, historische Kritik und Chronologie, griechische und römische Antiquitäten, Mythologie, griechische und römische Litteraturgeschichte, Geschichte der redenden Künste und Wissenschaften, historische Notiz von den mimetischen Künsten der Griechen und Römer, Einleitung zur Archäologie der Kunst und Technik, archäologische Kunstlehre, allgemeine Geschichte der Kunst des Altertums, Einleitung zur Kenntnis der antiken Architektur, Numismatik, Epigraphik und Litterarhistorie der griechischen und lateinischen Philologie und der übrigen Altertumskunde nebst Bibliographik) unterschied. Als letztes Ziel bezeichnete er der neuen Wissenschaft „die Kenntnis der altertümlichen Menschheit selbst", welche aus der durch das Studium der alten Überreste bedingten Beobachtung einer organisch entwickelten, bedeutungsvollen Nationalbildung hervorgehe. Diese ist aber nur bei den Griechen zu suchen, „denn nur bei ihnen finden sich Völker und Staaten, welche die Grundlage eines zu echter Menschlichkeit vollendeten Charakters ausmachen"; „nur hier wird uns das Schauspiel einer organischen Volksbildung zu Theil". Darum wird das Studium der Welt der Griechen das beste Mittel zur Menschenbildung; denn sie bietet anderen Anderes, um ihre Anlagen zu erziehen und zu üben, ihre Kenntnisse durch Wissenswürdiges zu erweitern, ihren Sinn für Wahrheit zu schärfen, ihr Urteil über das Schöne zu verfeinern, ihrer Phantasie Maſs und Regel zu geben, die gesamten Kräfte der Seele durch anziehende Aufgaben und Behandlungsarten zu wecken und ein Gleichgewicht zu bilden.

Schon aus diesem Grunde hat das Altertum einen unvergleichlichen Wert für den Jugendunterricht. Er wird erhöht durch die Förderung, welche er der formalen Entwicklung der Geisteskräfte bietet[1]), und die durch das Studium der modernen Sprachen nicht ersetzt werden kann. Die Begründung des formal bildenden Gehaltes der alten Litteratur durch W. ist für alle Zeiten musterhaft. Somit ist die Frucht der klassischen Studien: „rein menschliche Bildung und Erhöhung aller Geistes- und Gemütskräfte zu einer schönen Harmonie des inneren und äuſseren Menschen". Aber dieser Gewinn wird nur erreicht durch Be-

---

[1]) Cons. 13, S. 102 f. Arnoldt a. a. O. 2, 14 f.

schäftigung mit den Originalwerken, wenn auch nicht geleugnet wird, dafs auch „mit Hilfe von Übersetzungen und Auszügen sich eine gewisse Vertraulichkeit mit dem Altertume erwerben läfst“. Andererseits kann auch sprachliche Kleinkrämerei den geistigen Hauptgewinn unmöglich machen oder wenigstens beeinträchtigen. W. verwirft die früheren Absichten, „den Alten ähnliche Werke in einer ihrer Sprachen zu verfassen“, gänzlich, ebenso die, aus den alten Schriftstellern die Wissenschaften zu lernen, denn das sei heute gar nicht mehr denkbar. Ebenso weist er ihre Wertschätzung nach dem Nutzen zurück, den sie der Theologie und der Jurisprudenz oder als Werkzeuge der heutigen Gelehrsamkeit leisten: nur durch ihren eigenen absoluten Wert können die klassischen Studien sich erhalten.

Wenn diese neue Richtung die Zukunft gesichert erhalten sollte, so mufste ihr in dem Gymnasialwesen eine feste Stätte bereitet werden, und W. hat auch hierfür sich redlich bemüht. Seine pädagogischen Ansichten sind in der Hauptsache von Körte in den Consilia scholastica zusammengestellt[1]). W. geriet, als er Trapps (s. S. 259, 276 f.) Nachfolger in Halle[2]) wurde, in die philanthropistischen Streitigkeiten hinein; im Eifer des Kampfes hat er namentlich in seiner Bekämpfung des Utilitarismus manche Sätze theoretisch schroffer hingestellt, als er sie meinte; auch er ist von den Anschauungen der Zeit, wie sie der Philanthropismus vertrat, tiefer erfafst, als er sich vielleicht bewufst war. Von Trapps Pädagogik hat er anerkannt, dafs sie für die physische Erziehung „eine Menge brauchbarer Beobachtungen enthalte“. Vor allem aber spricht sich dies aus in seinen Ansichten über Schulorganisation, die zunächst an Gesner anknüpfen, damit aber auch vielfach den Ansichten der Philanthropisten entsprechen. Er wollte Volks- und Bürgerschule strenge trennen von dem eigentlichen Gymnasium, das erst mit 13 oder 14 Jahren bezogen werden und aus 2 oder 3 Klassen bestehen sollte. „Doch müsse vorher in 6—7 Jahren ein trefflicher Grund für Charakter und Studierkunst gelegt sein.“ In Anstalten, welche aus Rücksicht auf die Mittel Bürgerschule und Gymnasium kombiniert hätten

---

[1]) Fr. Aug. Wolf über Erziehung, Schule, Universität (Consilia scholastica). Aus W.s litterarischem Nachlasse zusammengestellt von W. Körte. Quedlinburg u. Leipzig 1835. — Dazu die Darstellung von Arnoldt a. a. O., 2. Abt.

[2]) Über dessen Stellung s. Rethwisch a. a. O. S. 177 ff.

— es war dies weitaus die gröfste Zahl —, sollten wenigstens die beiden obersten Klassen von solchen rein gehalten werden, die nicht studieren wollten. Andere wies er auf die sich an die Bürgerschulen anschliefsenden Realabteilungen. Die gelehrten Sprachen solle niemand lernen, wer nicht studieren wolle. Von dem Latein wollte er die Ärzte, von deren Wissenschaft er gering dachte, entbinden, Griechisch sollte nur für künftige Theologen und Schulmänner, Hebräisch nur für die ersteren verbindlich sein. Wie hoch er dabei den Wert des Griechischen anschlug, zeigt die Ansicht: „Die Erlernung desselben könne als Belohnung für den Fleifs in den übrigen Lektionen, namentlich dem Lateinischen, mehr bewilligt als aufgedrungen und mühsam empfohlen werden.“ Alle diese Forderungen hätte Trapp auch aussprechen können. In der inneren Organisation hatte W. für das Fachsystem Vorliebe, welches sich am meisten mit seiner Grundansicht vertrug, dafs jeder Mensch eigentlich nur in einer Richtung besonders veranlagt sei; die „Schul-Pansophie“ ist ihm zuwider. Grofses Gewicht legte er auf Errichtung einer Selekta, namentlich zur Heranbildung künftiger Philologen, die Selektaner sollten in unteren Klassen mit unterrichten, Aufsicht bei den Arbeiten führen etc.; sie haben 10—12 besondere Stunden wöchentlich. In der Forderung der Lehrerbildung stimmt W. durchaus mit den Philanthropisten überein. Er verlangt sogar die Aufstellung einer pädagogischen Theorie, die enthalten müsse: 1) „Beobachtungen über die Kräfte und Anlagen der Seele des Menschen und hierauf gegründete Bestimmungen über das, was durch die Erziehung erreicht werden solle; 2) erfahrungsmäfsige Grundsätze von dem, was geschehen könne, die Anlagen zu entwickeln; 3) Vorschriften über die Art und Weise, d. h. die Methode, das auszuüben, was die Grundsätze forderten, und zwar nach Verschiedenheit der Köpfe; 4) gute Instrumente, um zum Zwecke zu kommen, wie z. B. gute Handbücher und andere Hilfsmittel[1].“ Seine Consilia scholastica beschränkten sich auf die letzten drei Punkte. Für die Voraussetzung einer gründlichen Reform der Lehrerbildung hielt er, dafs der Lehrerberuf zu einem selbständigen Lebensberuf werde, nicht ein Neben- und Durchgangsberuf für die Theologie. Die Folge davon war die Forderung einer gehörigen Vorbereitung für das Lehramt. Diese Aufgabe

[1]) Arnoldt 2, 20 f.

verfolgte er in dem halleschen philologischen Seminar [1]). Er suchte durch Stipendien und durch die Anziehungskraft seiner Vorlesungen den Entschlufs der Studierenden, „sich von Anfang dem Schulamt zu destinieren“, zu fördern, meinte auch, dafs durch Einrichtung von Selectae Classes und Empfehlung für die philologischen Studien besonders begabter Schüler sich allmählich eine Kategorie von reinen Philologen herstellen lasse. Die Seminarübungen suchten die Studierenden „tüchtig in humanioribus zu machen durch Erklärung griechischer und lateinischer Schriftsteller, Verfertigung lateinischer Aufsätze und Abhandlungen über Gegenstände des Schulunterrichts und der alten Litteratur, durch Disputieren, selbst über pädagogische Materien u. dgl.“. Neben diesen wissenschaftlichen Übungen waren gleich von Anfang didaktische Versuche der Seminaristen in Aussicht genommen; doch wurde nicht viel daraus. In den ersten Jahren wurden von Zeit zu Zeit einige Schüler des Waisenhauses in das Seminar genommen, um Unterrichtsübungen mit ihnen anzustellen. Doch war dies an sich ein dürftiger Notbehelf und nicht von langer Dauer. Im Jahre 1799 wurde im Waisenhause für die Seminaristen ein praktischer Kursus eingerichtet, der in zwei Stunden bestand, in denen ein griechischer Dichter in I und lateinische Syntax in III behandelt wurde. Die erste Stunde im Semester erteilte W. nach einem Vortrage über Methode überhaupt, wobei durch Beispiele das Verfahren erläutert wurde, selbst; die anderen hätte er eigentlich beaufsichtigen sollen, doch geschah dies in der Regel nicht. Trotz dieser Mängel war die Thätigkeit des Seminars aufserordentlich fruchtbar. „Aus demselben gingen hauptsächlich diejenigen Männer hervor, die seit den neunziger Jahren an den höheren Schulen, Universitäten und Unterrichtsbehörden eines grofsen Teiles von Deutschland und der Schweiz thätig zu sein anfingen und jene Anerkennung des humanistischen Princips zustande brachten, die auf die Gesamtentwicklung unserer geistigen Kultur von dem erheblichsten Einflusse war.“ Später war W. für Errichtung von Musterschulen, „wo neue Methoden von vorzüglichen Lehrern, welche künstlerische Anlagen zur Didaktik haben, geübt werden, von wo aus dann die Lehrer in andere Schulen versetzt werden“; also ganz, wie die Philanthropisten eine Beseitigung der Lehrernot sich ge-

[1]) Näheres über dasselbe giebt Arnoldt a. a. O. 1, 94 ff.

dacht hatten. Eine besondere Prüfung für das Lehramt hielt W. für überflüssig, mit Recht, wenn seiner Voraussetzung entsprochen wurde, dafs er imstande war, dem Kandidaten beim Abgang aus dem Seminar ein Zeugnis darüber auszustellen, ob derselbe in oberen, mittleren oder unteren Klassen verwendbar sei. In diesem Falle konnte ihm ein Examen nichts Neues zeigen. Als Teil der Prüfung, wenn eine stattfinde, verlangte er Probelektionen zur Ergänzung der wissenschaftlichen Prüfung. Für materielle Besserstellung der Lehrer trat er überall ein; nur in seltenen Fällen wollte er solche über 60 Jahre im Amte belassen. Seinem eigenen Unabhängigkeitssinn entsprach eine starke Direktorialgewalt, da er den Aufsichtsbehörden nur Feststellung und Aufrechthaltung der allgemeinen Schulverfassung einräumen wollte. Halbjährige Versetzungen und Lehrcurse schienen ihm vorzuziehen.

Die Erziehung wies er gänzlich dem Hause, der Schule nur den Unterricht zu, gegen die Vereinigung beider Thätigkeiten in einer Person sprach er sich entschieden aus. Man mufs auch diese wunderbare Ansicht als Übertreibung einer Kampfansicht gegen den Philanthropismus betrachten, der den Wert des Unterrichts nur in der Erziehung bethätigt sehen wollte. Zwischen Lehrern und Schülern wünschte W. ein näheres Verhältnis; von Censuren als einem Verständigungsmittel zwischen Schule und Haus hielt er nichts. Die Schulzucht soll abhaltend und anhaltend den eigentlichen Zweck der Schule, den Unterricht, in seiner geist- und gemütbildenden Einwirkung unterstützen und die moralische Erziehung des Hauses vervollständigen und ergänzen; Verhütung von Fehlern ist das beste, und mit der Zucht ist frühe Verständigung zu verbinden. Der Unterricht sollte möglichst individualisierend sein, die von vielen geforderte „möglichst gleichmäfsige Ausbildung der Schüler verwarf er, weil sie zu einer gemeinen Mittelmäfsigkeit führen müsse". Selbstthätigkeit ist die Bedingung alles wirklichen Erfolges der Schule, und zwar um so mehr, je älter der Schüler ist. Als Unterrichtsgegenstände eines deutschen Gymnasiums betrachtete er im Jahre 1811 1) die propädeutischen Künste (Schreiben, Zeichnen, Musik, Lesen, Rechnen); 2) die Sprachen (Latein, Griechisch, Hebräisch, Deutsch, Französisch); 3) in Ansehung anderer Kenntnisse die geographischen, historischen, mathematischen, naturwissenschaftlichen, Religion und Philosophie. Um die Einheit des humanistischen Unterrichts nicht durch das Vieler-

lei der Lektionen zu beeinträchtigen, unterschied er „stehende, stets fortgehende“ und „einzuschaltende, nur halbjährige“. Zu den ersteren gehören: deutscher und lateinischer Stil, Griechisch, Lateinisch, Französisch, Hebräisch, Völkergeschichte, Litteraturgeschichte, Mathematik und Geographie; zu den letzteren römische Altertümer (2 Stunden), Elemente der Philosophie (1 Stunde), Encyklopädie der Wissenschaften (2 Stunden), Mythologie (1 Stunde), Rhetorik und Poetik (2 Stunden), Prosodie und Metrik (1 Stunde), Religion (2 Stunden), Antiquitäten aller Völker (1 Stunde), Neues Testament (2 Stunden), Physik (1 Stunde). Diese letzteren Gegenstände sollten sich auf fünf Semester oberer Klassen mit je zwei Stunden wöchentlich verteilen. Die Übertreibungen des Fachsystems suchte er später durch das Klassenlehrersystem abzuwenden; er war selbst in oberen Klassen gegen Fachlehrer in den alten Sprachen. Die Stundenzahl bemaſs er für die Klassen VII—IV auf 26, für III auf 32 und für II und I auf 34 Stunden wöchentlich. Diese verteilte er im Stundenplan des Joachimsthalschen Gymnasiums im Jahre 1809 so, daſs in den drei Oberklassen, dem eigentlichen Gymnasium, 9 Stunden wöchentlich dem Latein, 5 Stunden dem Griechischen, 4 Stunden der Geschichte mit Antiquitäten, Mythologie und Litteraturgeschichte, 3 Stunden dem Deutschen, 2 Stunden dem Französischen, 2 Stunden der Geographie, 2 Stunden der Mathematik, je 1 Stunde der Naturwissenschaft, der Religion und der philosophischen Propädeutik zufielen[1]). Als Anfang und Grundlage des Unterrichtes galt ihm, wie Herder, die Muttersprache; über ihren Betrieb dachte er wie dieser; also sollte namentlich der grammatische Unterricht zuerst in ihr erteilt werden. Das Lesen steht auch bei ihm im Mittelpunkte, die Schüler sollen die Hauptwerke der deutschen Klassiker kennen lernen und auf die Schönheiten und Fehler darin aufmerksam gemacht werden. Aufsätze sollen erst in IV beginnen, die Themata sind in oberen Klassen den Schülern zur Auswahl zu stellen. Bezüglich der altklassischen Sprachen gab er früher dem Griechischen den Anfangsunterricht, später beschränkte er dies auf die „guten Köpfe, zuletzt trat er ganz für das Lateinische ein; da sollte das Griechische in IV oder III beginnen“. Grammatischen Unterricht wollte er auf den unteren Stufen auf das Notwendigste beschränkt

[1]) Arnoldt a. a. O. 2, 111 ff.

sehen, das Lesen der Autoren war die Hauptsache; „die Syntax sollte der Lehrer seine Schüler meist aus der Lektüre sich bilden lassen“. Keine Regel durfte ohne Beispiel gelernt werden, denn „das Beispiel ist die Regel“; auf Orthoepie legte er das gröſste Gewicht. Für die klassische Lektüre stellte er drei Ziele auf: 1) die Erlernung der Sprache, 2) die Kenntnis von Sachen (Geschichte, Beredsamkeit, Menschenkenntnis), 3) die Bildung des Geschmackes. Darum erschien ihm die Auswahl der Schriftsteller sehr wichtig, und er wünschte die Aufstellung eines allgemein verbindlichen Kanons, den er aber nicht näher ausgeführt hat. Im Lateinischen verlangte er für den Anfang eine Chrestomathie, daneben lieſs er für untere Klassen Aurelius Victors Caesares, Mela und Justinus gelten. Für III wollte er im Joachimsthalschen Gymnasium Curtius und einen Auszug aus Plinius, für die Cicerolektüre empfahl er Gesners Chrestom. Ciceron. oder leichte Briefe und Reden; die Lektüre der Briefe sollte chronologisch sein und namentlich „zu Ciceros Biographie dienen“. Sonst hielt er noch von Cicero für geeignet: de oratore, Brutus und Orator, Cato M., Lälius, Tusculanen und Officien. In II war Livius der eigentliche Prosaist, neben ihm Sallust, von Tacitus empfahl er nur Agricola und Germania, lieſs aber auch Annalen und Historien zu. Die Dichterlektüre sollte nicht zu früh beginnen. An Phädrus wird das Skandieren erlernt, III liest Ovids Metamorphosen, Fasten und Heroiden, II Vergils Georgica und Äneis, I soll Horaz ganz lesen; Terenz soll mit 3—4 Stücken von Plautus kursorisch gelesen werden; Tibull wollte er, wie Catulls Epithalamium Pelei et Thetidis, zulassen, von Martial eine metrisch geordnete Chrestomathie. Den Selektanern empfahl er Lucrez, Lucan und Claudian. Obligatorisch sollten nur gelesen werden: Cicero, Livius, Ovid, Vergils Äneis, Horaz und Terenz. Auch im Griechischen sind seine Forderungen bescheiden. Obligatorisch sollen nur sein Xenophon, Herodot, Platon und Homer. Thukydides und die Redner schloſs er ganz aus. Als Lektüre „nebenbei“ empfiehlt er Arrian, Theophrast, Lucian, Julians Caesares, für die Mythologie Apollodor, für Geschichte Xenoph. Hellenika, Diodor, Dionys. Halicarn. Von Dichtern verlangte er neben Homer eine Anthologie aus den Lyrikern und Elegikern, von den Dramatikern eine Tetralogie (drei Tragödien der drei groſsen Tragiker und eine Komödie); die Chöre sind beim Lesen auszuschlieſsen. Mit Gesner verwirft er auch das

Nebeneinanderlesen mehrerer Schriftsteller: „billig sollten immer nur ein Dichter und ein Prosaist gelesen werden; drei sind das Allerhöchste". Jedem Autor sollte eine kurze Einleitung vorausgehen; auch sollte der Lehrer die Schüler in die Präparation einführen. Statarische und kursorische Lektüre gehen nebeneinander; überall kommt es erst auf die Gedankenfolge im ganzen an, dann folgt das einzelne. Bei der Erklärung legt er das Hauptgewicht auf die Sacherklärung oder die historische Interpretation, doch war er einer angemessenen Erweckung des moralischen Interesses nicht entgegen. Nachschreiben wird verworfen, der Gebrauch der lateinischen Sprache auf Wiederholung beschränkt; „ab und zu kann der Lehrer lateinisch erklären". Fleifsige Repetition und reichliches Memorieren (z. B. einiger kleiner Ciceronianischer Reden) verlangte er. Ergänzung der Schullektüre durch Privatstudium erscheint ihm sehr wesentlich; die Lehrer sollen dazu besondere Anleitung geben. Schreibübungen als Mittel, „eine gröfsere hermeneutische und kritische Gewandtheit und Tiefe zu gewinnen", verlangte W. in beiden Sprachen. Auf das Lateinische legt er mehr Gewicht, doch sagt er: „das ganze Schreiben ist nur eine Sache für denjenigen, der tiefer in die Sache eindringen will. Für manche Stände ist es ganz überflüssig." Hauptvorübungen für das Schreiben sind die Retroversion, Imitation und Variation. Auch griechische Schreibübungen empfahl er, „doch nie Stilübungen", gröfstenteils nur kurze Sätze zur Einübung der Grammatik. In Prima will er sie nicht festgehalten sehen, in der Maturitätsprüfung soll der Abiturient die Wahl haben zwischen griechischer und französischer Übersetzung. Als Ziel des lateinischen Unterrichts stellt er auf: „Der Schüler mufs an vorgelegten Stellen von mittlerer Schwierigkeit nicht erklärter Schriften des Cicero, Livius, Vergil, Lucan und Claudian zeigen, wie er bei hinreichendem Wörtervorrat und mit Gewandtheit in allem Grammatischen, besonders in der Auffassung verwickelt erscheinender Konstruktionen, auch in der Quantitätslehre und in den Regeln der gewöhnlicheren Versmafse sich überall zu helfen wisse, und dafs er bereits einen Anfang gemacht, die verschiedenen Arten des Stils zu unterscheiden." Im Griechischen „soll der Schüler soviel Kenntnis der Grammatik und Interpretation besitzen, um ein ihm unbekanntes Kapitel aus Diodor und Arrian und ein Stück aus Homer und Euripides oder aus den Gnomikern teils ins Deutsche, teils ins

Lateinische übersetzen zu können und bei einer in die Feder gesagten Stelle hinreichende Bekanntschaft mit der griechischen Schreibung zu erwerben. Beim Erklären mufs einige Zeit zum Übersehen des Zusammenhanges gestattet werden". Hebräisch war fakultativ, unter den neueren Sprachen gab er Französisch den Vorzug: Nachdruck legte er auf Aussprache, Sprechen, sowie „etwas Schreiben". Über Religion, Geographie, Geschichte hat er meist die Ansichten wie Herder. Doch ist ihm die alte Geschichte die Hauptsache, welche von II ab mit Quellenlektüre zu verbinden ist. Gegen Mathematik hatte W. das Vorurteil, dafs sie nicht für jedermann sei, und „je fähiger einer für Mathematik sei, er desto unfähiger für die übrigen Wissenschaften sein müsse"; das Pensum setzte er deshalb sehr gering an; Naturkunde wollte er erst beschreibend, dann analytisch und wissenschaftlich behandelt sehen. Von Philosophie hielt er nicht viel, und 1811 verlangt er von den Abiturienten nur „einige Vorkenntnisse" von Philosophie. Dagegen wollte er eine Hodegetik oder Anleitung zum akademischen Studium gegeben sehen, die er schliefslich aber auf die Humanitätswissenschaften beschränkte. Auch in der Hinsicht kehrte W. zum griechischen Erziehungsideale zurück, dafs er die Gymnastik ernsthaft betrieben sehen wollte.

W. hielt nicht viel von allgemeinen Prüfungen, da nach seiner Ansicht „die Natur jeden für ein Hauptfach bestimmt hat". Er verhielt sich deshalb gegen die Erlassung eines Abiturientenprüfungs-Reglements ablehnend. Aber wie immer trug auch hier sein praktischer Verstand den Sieg über die Doktrin davon. Er verlangt in seinem Entwurfe einen lateinischen, deutschen und französischen oder griechischen Aufsatz und mündliche Prüfung in allen Lehrgegenständen. Auch sonst ist dieser verständig; doch schliefst er sich fast durchgängig den Entwürfen von Gedike und Meierotto an, die von dem Minister Wöllner durch das Edikt vom 23. Dezember 1788 sanktioniert worden waren.

In ähnlichem Sinne wie W., nur leidenschaftlicher und überschwenglicher, auch bisweilen oberflächlicher und unüberlegter, predigten das neue Evangelium[1]) Friedr. Ast in Landshut, Fr. Creuzer in Heidelberg, Fr. Jacobi und F. J. Niethammer in

[1]) Die weiteren Nachweise bei Paulsen a. a. O. S. 548 ff.

München. Die Begeisterung der Befreiungskriege verband sich mit der neuen Richtung und empfahl sie als diejenige, durch welche das deutsche Geistesleben regeneriert würde — ein Gedanke, den namentlich Fr. Passow energisch vertrat, der verlangte, den fremdsprachlichen Unterricht mit dem Griechischen zu beginnen, ein Vorschlag, den aus weit von Passows Motiven abliegenden erziehlichen Gründen auch Herbart unterstützte.

§ 28. Die neu-humanistischen Gymnasien und ihre Weiterentwicklung.

Zum Siege der neuen Richtung im Gymnasialunterrichte trugen die Instruktion für die Abiturientenprüfung vom 23. Dezember 1788 und die allgemeine Einführung des Abiturientenexamens im Jahre 1812, sowie die Einrichtung des Oberschulkollegiums im Jahre 1787 in Preufsen wesentlich bei. Durch die ersteren Verordnungen wurde eine allgemeine Prüfung aller zur Universität abgehenden durch das Lehrerkollegium unter dem Vorsitze eines Regierungskommissärs angeordnet. Aber das Zeugnis der Unreife schlofs weder vom Universitätsbesuche, noch von der späteren Staatsprüfung und Staatsanstellung, sondern nur von dem Stipendiengenusse aus. Erst in den zwanziger Jahren wurde durch Ministerialverfügungen allmählich denen, die kein Gymnasial-Reifezeugnis besafsen, der Zutritt zur Staatsprüfung versagt, und das Reglement für die Maturitätsprüfung vom 4. Juni 1834 gestattete nur den Inhabern eines Gymnasial-Reifezeugnisses den Zutritt zu den Berufen, für welche die Hochschulen vorbildeten[1]). Die Einsetzung des Oberschulkollegiums leitete die Loslösung der höheren Schulen von dem geistlichen Departement ein; nach mannigfachen Wandlungen wurden 1817 ein eigenes Ministerium für Unterricht und Kultus und 1825 auch in den Provinzen eigene Schulkollegien neben den Konsistorien errichtet: damit war die Verstaatlichung des höheren Unterrichtswesens durchgeführt. Im Jahre 1810 wurde auch eine eigene Prüfung für das Lehramt eingeführt, für welches bis dahin die theologische Prüfung genügt hatte. Ihr ausgesprochener Zweck war, „die Wahlen der Schullehrer im allgemeinen zu lenken, einen besseren Geist in dem ganzen Personale der künftigen Lehrer zu beleben

---

[1]) Wiese, Das höhere Schulwesen in Preufsen 1, 485 ff.

und zu erhalten und die Bildung einer pädagogischen Kandidatur" [1]). Gefordert wurden von den Kandidaten philologische, historische und mathematische Kenntnisse; doch kann jeder Kandidat sich auch in anderen Fächern prüfen lassen, denen er sich vorzüglich gewidmet hat.

Auch die Lehrverfassung der Gymnasien wurde allmählich durch die Abiturientenprüfungsordnungen nivelliert. Eine neue, von Süvern gearbeitete, erschien 25. Juni 1812, ein von demselben Manne ausgearbeiteter Normallehrplan kam 1816 zum Abschlufs und wurde für die Schulverwaltung mafsgebend [2]). Danach sind Hauptgegenstände des Gymnasialunterrichts Latein, Griechisch und Mathematik. Auf der oberen Stufe sollen Latein (8) und Griechisch (7) ungefähr gleiche Stundenzahl erhalten, das Deutsche (4) die Hälfte der einer dieser alten Sprachen gewidmeten Zeit; Mathematik erhält überall so ziemlich die gleiche Stundenzahl wie Latein oder Griechisch (6). Auf der mittleren Stufe kann zwischen Latein und Griechisch eine gröfsere Differenz stattfinden, auf der unteren wird das Latein zu Gunsten des Deutschen beschränkt. Geschichte und Geographie erhalten die Hälfte (3), Religion (2) und Naturwissenschaften (2) je etwa ein Drittel der Stundenzahl für Mathematik. Gestrichen sind die Lektion über gemeinnützige Kenntnisse, besondere Lektionen über Litteratur, Geographie, Antiquitäten und Mythologie der altklassischen Völker, die allgemeine Encyklopädie der Wissenschaften und Französisch. Während die Forderungen im Lateinischen nur mäfsig erhöht erscheinen („geläufig lesen, auch Tacitus, und rein und fehlerlos ohne Germanismen schreiben und über angemessene Gegenstände einfach und grammatisch richtig, auch mündlich sich ausdrücken"), sind die für das Griechische („im Griechischen mufs die attische Prosa und Homer ohne Vorbereitung verstanden werden, mit Hilfe eines Wörterbuches auch ein tragischer Chor"), wenn man bedenkt, in welchem Zustande sich der griechische Unterricht im allgemeinen befand, als mafslos und undurchführbar mit Recht von Wolf bekämpft worden, in dessen Geist sonst durchaus diese Arbeit gehalten ist, da sie alle Nützlichkeitsrücksichten unbeachtet läfst, encyklopädische Kenntnisse verwirft und auf formale Bildung des Verstandes und Geschmacks

---

[1]) Wiese, Das höhere Schulwesen in Preufsen 1, 546.

[2]) Wiese, a. a. O. 1, 20 f.

durch die Lektüre der Alten das entscheidende Gewicht legt. Gegen Wolfs Ansicht sind der Mathematik sehr bedeutende Ziele gesteckt, wie sie heute nicht mehr aufgestellt werden. An den Gymnasien und an den Universitäten feierte jetzt der neue Humanismus seine Triumphe [1]), an letzteren wurden philologische Seminarien errichtet, die sich lediglich die Aufgabe stellten, ihre Teilnehmer mit der nötigen gelehrten Bildung auszustatten. Die Sorge für die pädagogische Ausbildung verschwand von der Tagesordnung, da nach der Theorie [2]) die geistvollen Disciplinen des Altertums auch bei schlechten Lehrern anregend wirken mufsten, und das Probejahr, das durch Verordnung vom 24. September 1826 eingeführt wurde, und dessen Bewährung von Zeit zu Zeit offiziell und offiziös immer wieder versichert wurde, war alles, was für die praktische Vorbildung der Lehrer geschah. Jedermann ist heute darüber einig, dafs dasselbe nur in wenigen Fällen wirklich seine ideal konzipierte Aufgabe zu erfüllen vermag [3]). Die in Preufsen für die juristische Laufbahn stets festgehaltene Geringschätzung des theoretischen Studiums für den praktischen Beruf wurde hier mit einer merkwürdigen Inkonsequenz auf der einen Seite aufgegeben und auf der andern mit unberechtigter Anpassung festgehalten.

Die Durchführung der Umgestaltung des Gymnasialwesens im neu-humanistischen Sinne [4]) erfolgte unter dem Minister v. Altenstein, hauptsächlich unter Mitwirkung von **Joh. Schulze** [5]), der von 1818—1858 das Referat über das Gymnasialwesen im Ministerium hatte. Eine Flut von Reglements ergofs sich, dazu

---

[1]) Das Nähere bei Paulsen a. a. O. S. 577 f.

[2]) Wolf sagte: die ganze Pädagogik bestehe aus dem Satze: Habe Geist und wisse Geist zu wecken; Ritschl: Wer das Wissen hat, dem wird das Lehren von selbst zufallen. Im einzelnen verweise ich auf meine Schrift: Pädagogische Seminarien f. d. höh. Lehramt. Gesch. u. Erfahr. Leipzig, O. R. Reisland 1890.

[3]) Dies wird auch in der am 19. Januar 1890 dem Abgeordnetenhause übergebenen Denkschrift des Kultusministers v. Gofsler, betr. d. prakt. Ausbild. d. Kand. f. d. Lehramt an h. Schulen eingestanden.

[4]) Paulsen a. a. O. S. 547—633 hat eine sehr interessante Darstellung dieser Verhältnisse gegeben. — Vgl. auch Wiese, Das höhere Schulwesen in Preufsen, 3 Bde., 1864—74. — Meinen Artikel über „Reform der Gymnasien“ in Schmids Encykl., 6², 896 ff.

[5]) C. Varrentrapp, Joh. Schulze u. d. höh. preufs. Unterrichtsw. in s. Zeit. Leipzig 1889, u. dazu Paulsen, Voss. Z. Nr. 103 Sonntagsbl. Nr. 9.

bestimmt, die mannigfachen Unterschiede und Eigentümlichkeiten, die sich aus der Selbständigkeit der einzelnen Anstalten erklärten, zu beseitigen. Vor allem suchte man bei den Lehrern die richtige politische und religiöse Gesinnung hervorzurufen. Dem Lateinischen wird seine Stellung als Basis der gelehrten Schulbildung zurückgegeben und gesichert: in VI und V mit 8 Stunden ausgestattet, erhält es in IV, III und II 10 und in I 11 Stunden; lateinische Aufsätze und Interpretation in lateinischer Sprache werden verlangt. Die Teilnahme am Griechischen wurde für immer weitere Kreise künftiger Beamten obligatorisch, die Privatlektüre im Lateinischen und Griechischen wurde 1825, die im Deutschen 1829 durch Ministerialverfügung reguliert. 1825 wurde ein Unterricht in der philosophischen Propädeutik angeordnet, und die Stellung des Ministeriums zu Hegel liefs keinen Zweifel, dafs man nur dessen Philosophie eingeführt sehen wolle; 1837 wurde die allgemeine Durchführung des Klassensystems angeordnet. Bald erhoben sich Klagen gegen Überbürdung, und das Ministerium mufste bereits 1828 die Forderungen im Griechischen herabmindern. 1831 erschien ein neues Reglement für die Lehrerprüfungen; dasselbe verlangte eine (theoretische) Prüfung für die Ermittelung der Befähigung zum Unterrichte an höheren Schulen überhaupt und eine besondere (praktische) für das bestimmte Lehramt (examen pro loco). Die erstere erstreckt sich auf drei Hauptfächer: die alten Sprachen und Deutsch, Mathematik und Naturwissenschaften, Geschichte und Geographie. Jeder Kandidat mufs ein Hauptfach wählen, aber doch auch einige Kenntnis von den beiden andern besitzen. In Philosophie, Pädagogik und Religion werden alle geprüft. Der Ausfall der Prüfung verleiht Lehrbefähigung für die unteren oder für die mittleren oder für die oberen Klassen. Das Abiturientenprüfungsreglement vom 4. Juni 1834 verlangt sechs (von Philologen und Theologen sieben) schriftliche Prüfungsarbeiten, die mündliche Prüfung erstreckt sich auf zehn bezw. elf Gegenstände. Das Bestehen der Prüfung ist in der Hauptsache vom Lateinischen und Griechischen abhängig; die Forderungen für die griechische Prüfung sind ermäfsigt. Als Antwort auf den Angriff Lorinsers, welcher in seinem Aufsatze: „Zum Schutz der Gesundheit in den Schulen“, die Anklage der Überbürdung erhoben hatte, erschien das Zirkularreskript von 1837, welches das Bestehende als vernünftig und notwendig festhält. Doch wird die Zahl der Schul-

stunden auf das Maximum von 32 bestimmt. In dem neunjährigen Gymnasialkurse fallen 86 Stunden dem Lateinischen, 42 dem Griechischen, 29 dem Deutschen, 12 dem Französischen, 33 dem Rechnen und der Mathematik, 16 der Naturwissenschaft, 24 der Geschichte und Geographie, 11 der Religion und 4 der Philosophie zu.

In Norddeutschland und dem Grofsherzogtum Hessen erfolgte eine ähnliche Entwicklung, wie in Preufsen, wenn auch hier und dort sich einzelne Besonderheiten geltend machten [1]). Dagegen bewahrten sich Mittel- und Süddeutschland eine gröfsere Selbständigkeit in der Entwicklung des Gymnasialwesens. In Sachsen vertrat **Gottfried Hermann** [2]) den alten humanistischen Schulbetrieb der Fürstenschulen mit ihrer tüchtigen einseitigen Kenntnis der lateinischen und griechischen Sprache. In seinen Vorlesungen behandelte er vorwiegend die Griechen, und die kritische und formale Behandlung der Klassiker galt ihm als Grundlage und Voraussetzung der Philologie. Sein Schüler ist **Fr. Thiersch**, der die Reform des bayerischen Schulwesens übernahm. Ihm wie seinem Meister erschien als Hauptaufgabe der Gymnasien, ein Können zu erzeugen, nicht Kenntnisse und passives Wissen zu überliefern. Dieses Können vermag aber nur auf beschränktem Gebiete erreicht zu werden, und dieses Gebiet sind die alten Sprachen. Die Einrichtungen der Fürstenschulen, namentlich von Pforta, erschienen als Ideal der Schuleinrichtungen. Hier herrschte Einheit, denn die ganze Thätigkeit konzentrierte sich auf die klassischen Sprachen, Freiheit bezüglich der Studien, da man die Schüler von ihrem 17. Jahre an als Erwachsene behandelte, die ohne Zwang und Kontrole arbeiten müfsten, endlich Selbstthätigkeit, die zum Teil durch diese Freiheit hervorgerufen worden war. In diesem Sinne wurde in Sachsen bis in die vierziger Jahre das Gymnasialwesen geleitet. Erst das Regulativ von 1846 schrieb einen allgemeinen Lehrplan vor, der neben die altklassischen Sprachen und Religion, Geschichte und Mathematik auch die Muttersprache stellt und die Erwerbung der zu allgemeiner wissenschaftlicher Bildung unentbehrlichen Kenntnisse im Französischen und in der Naturwissenschaft anordnet. Die Zahl der Lehrstunden beträgt ohne Turnen, Singen und

---

[1]) Dies weist Paulsen a. a. O. S. 633 ff. nach.

[2]) Bursian, Gesch. der klassischen Philologie, 1, S. 666 ff.

Zeichnen oben nicht über 33, in den mittleren Klassen nicht über 34, unten nicht über 36 Stunden. Lateinisch erhält 8—10, Griechisch, wie Mathematik und Naturwissenschaft 6, Religion, Deutsch, Geschichte, Geographie, Französisch je 2—3 Stunden. Das Ziel entspricht dem preufsischen von 1816. Eine Lehrerprüfung wurde 1843 angeordnet. Sie erstreckt sich auf Philosophie, Weltgeschichte und Geographie, Pädagogik, griechische und lateinische Sprache und klassische Altertumswissenschaft, deutsche Sprache und Litteratur; für Fachlehrer in Mathematik und Naturwissenschaft traten diese Disziplinen an Stelle der alten Sprachen.

In Bayern hatte 1808 **Niethammer** einen neuen Organisationsplan der Gymnasien ausgearbeitet, der aber nur eine grofse Verwirrung des Schulwesens zur Folge hatte. Da wurde **Fr. Thiersch**[1]) die Seele der neu-humanistischen Bestrebungen in Bayern, denen er in seinem dreibändigen Werke Ausdruck gab: „Über gelehrte Schulen mit besonderer Rücksicht auf Bayern“, 1826—1831[2]). Seit 1811 leitete er in München ein philologisches Seminar, 1826 wurde es Universitätsinstitut: Grammatik und Kritik fanden hier, wie in Leipzig, Pflege. 1829 wurde von ihm ein Gymnasialplan ausgearbeitet, der nach württembergischen Vorgange Lateinschulen mit sechsjährigem Kurse als selbständige Anstalten anordnet: sie sollen den Schüler zur vollen formalen Fertigkeit in Lateinisch und Griechisch führen. Dies erreichen sie dadurch, dafs sie in den 2 ersten Jahren 16, in den 4 folgenden 12 Stunden Latein und 4 Jahre lang 6 Stunden Griechisch ertheilen. Vom griechischen Unterricht wird jeder dispensiert, der nicht ins Gymnasium eintreten will. Auf die Lateinschule folgt ein vierjähriger Gymnasialkursus, der tiefer in die Sprachen einführen und mit der klassischen Litteratur vertraut machen soll. Latein ist mit 10, 9, 8, 6, Griechisch mit 6, 7, 8, 6 Stunden vertreten. Logik und Philosophie, Deutsch und Geschichte werden an die antike Lektüre angeschlossen. In der Mathematik (3, 4, 4, 4

---

[1]) Fr. Thierschs Leben, herausg. von Heinr. W. J. Thiersch. Heidelberg 1866. — G. M. Thomas, Gedächtnisrede auf Fr. Th. München 1860. — Elsperger in Schmids Encykl., 1. Aufl. 9, 435 ff.

[2]) Später hat er noch ein dreibändiges Werk geschrieben: „Über den gegenwärtigen Zustand des öffentlichen Unterrichts in den westl. Staaten von Deutschland, in Holland, Frankreich u. Belgien.“ Stuttgart u. Tübingen 1838.

Stunden) gelangt der Unterricht bis zum Gebrauche der Logarithmen und zur elementaren Geometrie und Stereometrie. Wöchentliche Stundenzahl: 26; der ganze Unterricht, mit Ausnahme von Mathematik und Religion, liegt in der Hand des Klassenlehrers. Absolutorialprüfung findet nur bei zweifelhaften Schülern statt. Die Prüfung für das Lehramt erstreckt sich auf Latein, Griechisch, Hebräisch, alte Philosophie und Logik, Geschichte und Geographie (wesentlich alte). Nach zwei Jahren Lehrthätigkeit folgt eine praktische Prüfung. Es ist der einheitlichste neu-humanistische Schulplan, der je aufgestellt worden ist. Die neue Schulordnung vom 13. März 1830 nahm in allen wesentlichen Punkten die Arbeit Thierschs an, beschnitt die Forderungen desselben aber namentlich bezüglich des griechischen Unterrichts. Doch wurde schon nach wenigen Jahren dieser Plan durch einen andern verdrängt, und unter dem Ministerium Abel zog die jesuitische Unterrichtsweise wieder in die Schulen ein, von der sich nur die protestantischen frei zu erhalten vermochten. Am schwersten gestattete Württemberg dem Neu-Humanismus Zutritt in seinen Schulen und an der Universität, und trotz der Anordnungen der Behörden in dieser Richtung blieb es lange beim Alten. In Baden wurde Heidelberg der Mittelpunkt des Neu-Humanismus; der Lehrplan von 1837 unterscheidet sich nur darin von dem preufsischen, dafs er dem Deutschen und dem durch die Bedürfnisse des Grenzlandes geforderten Französischen zu Liebe den klassischen Unterricht beschränkte.

Aber die unvorhergesehenen Erfolge der Naturwissenschaften[1]), der Aufschwung der germanistischen, romanischen und historischen Disziplinen, die Verwandlung der Philologie in eine enge Spezialwisssenschaft, die Erschütterungen in der politischen Welt, durch welche das Bürgertum zur Teilnahme an der Staatsregierung gebracht wurde, ein neues orthodoxes Kirchentum, die Ausdehnung des Völkerverkehrs — alle diese Umstände liefsen den Neu-Humanismus nicht lange im Genusse seiner Errungenschaften. Zwar die Lehrerversammlungen von 1848 und 1849 drangen noch vergebens auf die Beschränkung des altklassischen Unterrichts gegenüber dem modernen und den Naturwissenschaften, und ihre Forderung, das Lateinische zu Gunsten des Griechischen zu ermäfsigen, hatte vorläufig so wenig Aussicht auf Erfüllung, als

[1]) Dies führt näher aus Paulsen a. a. O. S. 671 ff.

ihre Anträge auf Beschränkung bezw. Abschaffung der Schreib- und Sprechübungen in der lateinischen Sprache und auf einen gemeinsamen dreijährigen Unterbau bei Gymnasium und Realschule mit je fünfjährigem Kurse.

Zunächst trat durch Exner und Bonitz eine Reform des österreichischen Gymnasialwesens ein (1849). Danach ist der Kursus achtjährig; die vier unteren Klassen bilden das Unter-, die vier oberen das Ober-Gymnasium; ersteres kann selbständig konstituiert werden und Schülern, die nicht auf das Ober-Gymnasium übergehen, einen abgeschlossenen Unterrichtskursus bieten. Mathematik und Naturwissenschaften fanden Aufnahme im Gymnasium und zwar, wie Geschichte und Geographie, in einem doppelten, einem propädeutischen und einem wissenschaftlichen Kurse, wie sie der badische Lehrplan schon 1837 durchgeführt hatte. Im Lateinischen ist der Aufsatz gefallen, dafür wird gefordert „Kenntnis der römischen Litteratur und ihrer bedeutendsten Erscheinungen und in ihr des römischen Staatslebens; Erwerbung des Sinnes für stilistische Form der lateinischen Sprache und dadurch mittelbar für Schönheit der Rede überhaupt“. Das Griechische verfolgt das gleiche Ziel. Latein hat 47, Griechisch 28, die Muttersprache 25, Geschichte und Geographie 25, Mathematik 24, Naturwissenschaft 21, Religion 16, philosophische Propädeutik 2 Stunden. Charakteristisch ist die Betonung der Naturwissenschaften und die Stellung der alten Sprachen. Auch in Bayern, Württemberg und Baden fanden nach 1848 einige Veränderungen in ähnlicher Richtung statt.

Durch die Revolution und die darauf folgende staatliche und kirchliche Reaktion mufste auch die gymnasiale Entwicklung beeinflufst werden, und der Besitz der christlichen Erkenntnis und Überzeugung bei den Lehrern, ihre Erweckung bei den Schülern wird jetzt längere Zeit ein Gegenstand ernsten Nachdenkens. Ein sogenanntes christliches Gymnasium entsteht, allerlei nutzlose Mittel werden versucht, um Lehrer und Schüler der Frömmigkeit zuzuführen. Interessanter, freilich nicht ergiebiger sind die Versuche, die Erdrückung des Schülers durch Aufgaben aus den verschiedenartigsten Unterrichtsgegenständen zu beseitigen. In der Verfügung vom 7. Januar 1856 und der zugehörigen vom 12. Januar 1856 über die Maturitätsprüfung wird die philosophische Propädeutik dem Deutschen zugewiesen, der deutsche Unterricht in VI und V mit dem Lateinischen in eine Hand ge-

legt, die Stundenzahl für beide Disziplinen auf 12 erhöht. Der naturwissenschaftliche Unterricht wird in IV gestrichen und in VI und V fakultativ, d. h. thatsächlich meist ebenfalls entfernt. Religion erhält in VI und V eine dritte Stunde und der französische Anfangsunterricht wird nach V verlegt. Die Prüfungsordnung läſst in der mündlichen Prüfung einige Fächer, wie deutsche Litteratur, Französisch, Naturwissenschaft und Philosophie, fallen, sonst bleibt es beim alten. Nur ein griechisches Skriptum wurde den schriftlichen Arbeiten zugefügt. So matt fiel der Versuch aus, eine Entlastung herbeizuführen. Bei der Maturitätsprüfung konnte die Zulassung der Kompensation der individuellen Neigung einige Förderung gewähren, und auch der Gedanke, daſs der Ausfall des Examens durch das Urteil der Lehrer über die Schulleistungen berichtigt werden könne, konnte helfen, wenn er verwirklicht wurde.

Nachdem durch die badischen und hessischen Lehrpläne von 1869 und 1877 bereits die Naturwissenschaften und die Mathematik fast in allen Klassen mit sechs Stunden ausgestattet worden waren, das Deutsche und das Französische auf Kosten der alten Sprachen an Stundenzahl verstärkt, der Anfang des Griechischen nach Unter-III verlegt, die altklassische Lektüre in den Mittelpunkt des altsprachlichen Unterrichts gestellt, die Schreibübungen nur als der Lektüre dienend zugelassen, der lateinische Aufsatz und das griechische Skriptum als Prüfungsgegenstände und als regelmäſsige Lehrmittel abgeschafft bezw. beschränkt worden waren, ist Preuſsen im Jahre 1882 in dieser Richtung gefolgt. Einen Schritt weiter ging man hier insofern, als für die drei unteren Klassen des Gymnasiums und des Realgymnasiums ein gemeinsamer Unterbau hergestellt worden ist. Die Lehrerprüfungsordnung von 1866 ist durch eine neue ersetzt, welche am 1. Oktober 1887 ins Leben getreten ist. Dieselbe beschränkt das Examen in allgemeiner Bildung auf Religion, Deutsch, Philosophie und Pädagogik, die Wahl von Haupt- und Nebenfächern ist freier gestaltet, die Forderungen für die einzelnen Fächer sind meist ermäſsigt und mehr als bisher nach den Bedürfnissen der Schule bemessen. Es besteht die Absicht, den Prüfungszeugnissen in ganz Deutschland gegenseitige Geltung zu verleihen; eine Reihe deutscher Staaten hat sich bereits in dieser Frage geeinigt.

Als die deutschen Gymnasien in ziemliche Übereinstimmung

gebracht waren oder die Beseitigung erheblicher Differenzen in naher Aussicht stand, kam im Jahre 1874 eine Abmachung der deutschen Regierungen zustande, welche den Reifezeugnissen aller deutschen Gymnasien gegenseitige Anerkennung sicherte. Weder der lateinische Aufsatz, noch das griechische Skriptum, noch die Religionsprüfung gelten danach als obligatorische Teile der Prüfung, Kompensationen der sprachlich-historischen und mathematisch-naturwissenschaftlichen Seite sind — jedoch nicht unter ein bestimmtes Minimum — zulässig.

§ 29. Das Realschulwesen.

Parallel mit dieser Entwicklung des Gymnasialwesens geht die der Realschule zu ihrer heutigen Gestalt. Den meisten Einflufs auf sie übte **Aug. Gottlob Spilleke.** Von Wolf empfohlen, trat er in Gedikes Seminar, dessen ganzes praktisch-rationalistisches Wesen seiner poetischen, gefühlsseligen, zur Romantik neigenden Natur entgegengesetzt war. Bald stellte sich bei ihm ein „Mifsvergnügen über Gedikes pädagogische Mafsregeln“ ein. 1821 erhielt er das Direktorat der Heckerschen Anstalten, die er reorganisierte[1]).

Die von Hegel genährte wissenschaftliche „Abneigung gegen die Leerheit und Seichtheit“, später der frömmelnde Eifer und der reaktionäre Hafs gegen fortschrittliche Tendenzen der rationalistischen Aufklärung bewogen die Regierung, die bisherige Realschule durch ein vornehmeres Institut zu ersetzen, welches zugleich die Möglichkeit gewährte, den Gymnasialunterricht wieder zu vereinfachen, seiner realistischen und modernen Zuthaten wieder zu entkleiden. Als Sp. sein Amt antrat, beschränkte sich die Realschule, damals Kunstschule genannt, auf die Bildung des Kaufmanns und des Künstlers; Spilleke reorganisierte sie nach den in der Schrift „Über das Wesen der Bürgerschule, Berlin 1822“, niedergelegten Ideen. Er nennt die Realschulen neben den Gymnasien „wissenschaftliche Institute“ und weist ihnen ebenfalls geistige Bildung als ihr Ziel zu; nichts sei mehr zu verhüten als eine Mechanisierung des Unterrichts. Er trachtete, „auch in der Realschule vor allem Freiheit der Bildung, geübte

---

[1]) Wiese, Aug. Gottl. Spilleke nach seinem Leben u. seiner Wirksamkeit dargestellt. Berlin 1842. — Laas, Gymnasium u. Realschule. Berlin 1875. S. 18 ff.

Denkkraft, Sinn für das Heilige und Grofse zu fördern; eine Anstalt für die unmittelbaren Zwecke der Industrie und blofs praktische Brauchbarkeit hatte sie aufgehört zu sein". So wurden jetzt Naturkunde und Mathematik wissenschaftlich behandelt, dazu kam Unterricht in der Muttersprache und in den neueren fremden Sprachen, sowie in Geschichte und Geographie. Der Formensinn wurde durch Zeichnen und Modellieren gebildet; endlich fehlte die Religion nicht, „die Schutzwehr gegen jede niedrige Ansicht und Behandlung des Lebens". Anfangs verwarf Sp. noch mit Gedike und seinen Vorgängern das Lateinische. Aber „je höher er den formalen Nutzen des Unterrichts überhaupt anschlug, um so wichtiger mufsten ihm die grammatischen Übungen werden, wo auch eine gründliche Kenntnis der Schriftsteller der Alten nicht zu erreichen war. Die Schärfe und Bestimmtheit, welche der Geist durch Geläufigkeit in diesen einfachen Kategorieen des Verstandes gewinnt, erschien immer mehr als eine allgemeine und unentbehrliche Vorbildung für jede wissenschaftliche Auffassung". „Die Mathematik sah er für eine Sache des Talentes an, während die Fähigkeit einer Verstandesbildung durch die logischen Formen der Sprache sich bei jedem findet." In dieser Aufnahme des Lateins folgte übrigens Sp. doch nur dem in dieser Zeit herrschenden Glauben an seine pädagogische Unentbehrlichkeit, da man die Verstandesbildung darin eigentlich enthalten sah; auch hatte er auf die Bedürfnisse der niederen Beamtenkreise zu sehen, denen Latein damals ebenfalls unentbehrlich war. Anfangs gedieh die neue Schule nicht; viele Schüler traten aus den mittleren Klassen in das Gymnasium über; die oberen waren von Schülern leer. Sp. suchte nun die künftigen Handwerker immer mehr fern zu halten, obgleich ihm zum Teil alte Rechte entgegenstanden, wie z. B. die Kinder der Arbeiter in der Porzellanfabrik und die Chorschüler der Dreifaltigkeitskirche in der Realschule freien Unterricht hatten. Indessen „sein ausharrendes Hoffen sollte nicht zu Schanden werden, die Behörde kam ihm zu Hilfe". Durch die „vorläufige Instruktion für die Prüfungen von Bürger- und Realschulen" von 1832[1])

---

[1]) Die folgende Entwicklung hat Wiese, Das höhere Schulw. in Preufsen, Berlin 1864—1874, 3 Bde., genauer dargestellt (1, 504 ff.; 2, 31 ff.; 3, 33 ff.). Dort findet sich auch die Litteratur verzeichnet. — Vgl. Kramer-Wiese, Realschulen in Schmid's Encykl., 2. Aufl. 6, 707 ff. — Dillmann, Realgymnasium. Ebend. 6, 680 ff.

wurde den aus der ersten Klasse der Realschule mit dem Zeugnis der Reife Abgehenden die Begünstigung des einjährigen Militärdienstes zugestanden und ebenso die Berechtigung erteilt zum Eintritt in das Post-, Forst- und Bau-Fach, sowie in Subalternbeamtenstellen, welche früher nur die oberen Gymnasialklassen gehabt hatten. „So kam die Anstalt allmählich empor. In den folgenden Jahren wirkten die Anforderungen anderer Ressorts auf eine Erweiterung des Lehrplans der Realschule hin.“ Das Reglement von 1832 bestimmte als Ziele der Realschule: im Deutschen Korrektheit des schriftlichen und mündlichen Ausdrucks, angemessene Fertigkeit im Disponieren leichter Themata und Bekanntschaft mit dem Bildungsgange der deutschen Litteratur, insbesondere mit den ausgezeichnetsten Schriftstellern seit Mitte des 18. Jahrhunderts; im Latein Fertigkeit, Cäsar und leichte Stellen des Ovid und Vergil zu übersetzen, Kennen und Können der Etymologie und Syntax — das Reifezeugnis kann auch ohne Kenntnis des Lateins ausgestellt werden, giebt aber dann nur Zutritt zu den Laufbahnen, für welche Latein nicht erfordert wird, also im allgemeinen nicht zum Staatsdienst —; im Französischen Fähigkeit, einen Brief oder einen Aufsatz über ein angemessenes Thema richtig zu schreiben, eine in Rücksicht auf Inhalt und Sprache nicht zu schwierige prosaische oder poetische Stelle geläufig zu übersetzen, richtige Aussprache und einige Fertigkeit im Sprechen, endlich Bekanntschaft mit dem Entwicklungsgange der französischen Litteratur und den wichtigsten Schriftstellern — ähnliche Forderungen werden, wo diese Gegenstände im Lehrplane sich befinden, im Englischen und Italienischen gestellt —; in der Geschichte einige Kenntnis der ganzen Geschichte, speziell genauere Bekanntschaft mit Entwicklung, Verfassung und inneren Verhältnissen der jetzt bestehenden Staaten; in Geographie genaue Kenntnis der Elemente der mathematischen und physischen Geographie, ferner der europäischen und der wichtigsten Länder der anderen Weltteile und ihrer gegenseitigen Verhältnisse in statistischer und ethnographischer Hinsicht; in Mathematik Fertigkeit in allen Rechnungsarten des gemeinen Lebens und in der Rechnung mit Buchstaben, Geübtheit in der Auflösung von Gleichungen 1., 2. und 3. Grades, Kenntnis der Theorie der Logarithmen, der Planimetrie, Stereometrie, ebenen Trigonometrie und des Gebrauchs der mathematischen Tafeln; in der beschreibenden Naturwissenschaft auf

Anschauung gegründete Kenntnis der Klassifikation der Naturprodukte, genauere Bekanntschaft mit den merkwürdigsten Produkten, ihrer Anwendung und Verwertung; in der Physik Bekanntschaft mit den allgemeinen Eigenschaften der Körper, mit den Gesetzen des Gleichgewichts und der Bewegung, mit den Lehren von der Wärme, der Elektricität, dem Magnetismus und dem Lichte; in der Chemie Kenntnis von dem Verhalten der Grundstoffe und ihrer Hauptbedingungen, der wichtigsten organischen Substanzen und der Salze. Damit wurde der Realschule die Aufgabe gestellt, ohne auf die altklassischen Sprachen und Litteraturen zurückzugehen, mittels der Bildungselemente der Neuzeit eine allgemeine Bildung zu geben; und mehr und mehr bildeten Mathematik, Naturwissenschaften und neuere Sprachen den Mittelpunkt. Daneben gestalteten sich diese Schulen nach örtlichen Bedürfnissen in der freiesten und verschiedensten Weise und suchten auch in diesem Zusammenhange, wo dies erforderlich schien, durch Aufnahme des Lateins die Gymnasien zu ersetzen; sie waren trotz häufigen Widerwillens durch die Forderung der Kenntnis der lateinischen Sprache für den Eintritt in den Staatsdienst dazu genötigt, namentlich als der Minister v. Eichhorn die Erwerbung des Reifezeugnisses und damit aller Berechtigungen von dem Nachweise hinlänglicher Kenntnisse des Lateinischen abhängig machte. Mit dieser neu geregelten Realschule verschmolz jetzt mehr und mehr die alte Bürgerschule, wie sie Gesner gedacht, Resewitz in seiner Schrift „Die Erziehung des Bürgers zum Gebrauch des gesunden Verstandes und zur gemeinnützigen Geschäftigkeit 1773“, Gedike in der Abhandlung „Über den Begriff einer Bürgerschule“, Lachmann in einer ähnlichen „Über die zweckmäfsige Einrichtung der Bürgerschulen“ empfohlen hatten. Bei der staatlichen Gymnasialreform am Ende des vorigen und am Anfange dieses Jahrhunderts waren zahlreiche kleine Lateinschulen in solche Bürgerschulen umgewandelt, in Bayern 1808 geradezu neben den Gymnasien Realschulen errichtet worden, die kein Latein aufnahmen und insofern der höheren Bürgerschule entsprachen. Fast überall sonst gingen die Gründungen dieser Schulen von den bürgerlichen Gemeinden aus, der Staat liefs sie gewähren und unterstützte nur bisweilen darauf gerichtete Bestrebungen.

Um die klare Einsicht in die Leistungsfähigkeit der höheren

Bürgerschulen ohne Latein hat sich Karl Mager (1810—1858[1]) unzweifelhafte Verdienste erworben. Zunächst wies er in seiner Schrift „Die deutsche Bürgerschule“, 1846 diese als ein unabweisbares und stetiges Bedürfnis und als Ergebnis der heutigen Kulturverhältnisse nach. Er bestimmt ihr sechs Klassen für das 10. bis 16. Lebensjahr und wissenschaftlich gebildete Lehrer, bespricht Lehrgegenstände [1) ethische Wissenschaften: a. Sprachunterricht, b. Litteraturunterricht in Deutsch, Französisch und Englisch, c. Geschichtsunterricht (Geschichte, Geographie, vaterländische Staats- und Gesellschaftsverfassung). 2) Natürliche Wissenschaften: a. Mathematik, b. Physik und Chemie, c. Organik (Geographie, Geognosie und Mineralogie, Botanik und Zoologie). 3) Gesang, Zeichnen. 4) Religion. 5) Grundlage der Psychologie, Logik und Moral. 6) Gymnastik] und Methode und weist Zweck und Nutzen dieser Schulen nach. Zur Unterstützung der Theorie schuf er ein französisches und ein deutsches Sprachbuch, das auf der genetischen Methode aufgebaut ist[2]), und französische und deutsche Lesebücher. Dazu begründete er 1840 die „Pädagogische Revue“, die in erster Linie seinen Ansichten Verbreitung schaffen sollte; daneben sollte sie vorzüglich ein Organ für Reformen in der Erziehungs- und Unterrichtswissenschaft sein; er hat in dieselbe eine Reihe von guten Aufsätzen in dieser Richtung geschrieben. Mager wandte sich immer mehr der Herbartschen Richtung zu; schliefslich nimmt er ganz Herbarts Theorie über den erziehenden Unterricht auf; der erziehende Unterricht mufs vielseitig bilden, und diese Geistesbildung mufs der Gemüts-, Willens- und Charakterbildung zu gute kommen.

Eine bedeutende Förderung der Realschulfrage erfolgte erst wieder durch den Minister v. Bethmann-Hollweg, der vor der Kammer erklärte, die Aufgabe der Regierung könne keine andere sein, als das Wachstum der Realschule zu fördern, da einerseits bestimmten Lebensberufen, die von den Realien erzeugt seien, durch die Fachschulen nicht genügt werden könne, und anderer-

---

[1]) Muth, Die Entwicklung der Realschulfrage durch C. Mager. Progr. Plauen 1878. — Bücheler, Mager in Schmid's Encykl., 2. Aufl. 4, 820 ff.

[2]) Dieselbe ist besonders entwickelt in der Schrift: „Die genetische Methode des schulm. Unterrichts in fremden Sprachen u. Litteratur“, 1846; hier wird auch der Stufengang für das Französische und die Elemente des Lateinischen entworfen.

seits die Forderung ebensowenig durch die Gymnasien zu erfüllen sei, weil der Schüler daselbst eine Masse von Bildungsstoff aufnähme, der schwache Köpfe verwirre. Die Folge dieser Erklärung war die Unterrichts- und Prüfungsordnung der Realschulen und der höheren Bürgerschulen vom 6. Oktober 1859. Dadurch wurde der Lehrplan der Realschule gleich dem des Gymnasiums auf einen neunjährigen Kursus in sechs Klassen festgesetzt. Lateinisch ist obligatorisch und hat nach der Mathematik (47 Stunden) die meisten Stunden (44); Sexta hat 8, Prima 3 Stunden. Die Forderungen sind etwas erhöht: Cäsar, Sallust, Livius, Ovid und Virgil mit grammatischer Sicherheit in gutes Deutsch zu übersetzen; auch mufs der Abiturient eine Übersetzung ins Lateinische mit grammatischer Sicherheit liefern können. Diejenigen Realschulen, welche Latein, aber nicht die oberste Klasse haben, heifsen jetzt höhere Bürgerschulen, die ohne Latein Realschulen II. Ordnung. Die Ausstattung der vollständigen Realschulen mit wertvollen Berechtigungen war natürlich für alle jene Anstalten, deren innere oder äufsere Einrichtung nach irgend einer Seite hin den in der Verfügung gestellten Anforderungen nicht entsprach, der lebendigste Antrieb, alle Kräfte aufzubieten, um, wenn irgend möglich, die Anerkennung der Zugehörigkeit zu dieser Klasse zu erreichen und dadurch ihren Zöglingen die Teilnahme an den jenen zugesicherten Berechtigungen und Vorteilen zu verschaffen. Infolge dieser Bemühungen war die Zahl der dieser Klasse angehörenden Schulen, welche zur Zeit des Erlasses jener Verfügung 26 betrug, in sieben Jahren auf 56 gestiegen und betrug im Jahre 1874 bereits 80 (1889: 90). Es war eine einfache Konsequenz der den Realschulen I. Ordnung gegebenen Bestimmung, eine allgemeine wissenschaftliche Vorbildung zu geben, und der Überstürzung, mit der so viele Anstalten ohne die nötigen Schüler in oberen Klassen geschaffen wurden, dafs sie die Zulassung zum Universitätsstudium zu erringen suchten: im Jahre 1870 erhielten die Realschulabiturienten die Zulassung zum Studium von Mathematik und Naturwissenschaften, sowie der neueren Sprachen. Die Verordnung von 1859 wurde 1882 insofern geändert, als das Latein um 10 Stunden erhöht und der Mathematik 3 Stunden zugelegt wurden, während die Naturwissenschaften 4 Stunden verloren; auch Schreiben und Zeichnen wurden um 3 bezw. 2 Stunden reduziert. Durch die Erhöhung der lateinischen Stundenzahl in V und IV auf 7 Stunden wurde es

möglich, einen annähernd gleichen Unterbau für Gymnasium und Realgymnasium — so heifst jetzt die Realschule I. Ordnung — herzustellen. Verstärkt wurde auch die Stundenzahl in Latein der oberen Klassen, die jetzt von Unter-II ab überall 5 Stunden beträgt. Zu den in der Verordnung von 1859 erwähnten Schriftstellern kommen jetzt noch leichtere Reden des Cicero und eine Auswahl aus den lyrischen Dichtern. Die sogenannten höheren Bürgerschulen von 1859 heifsen jetzt Realprogymnasien, die lateinlosen Schulen Realschulen. Aber letztere erhalten in dieser Verordnung zum erstenmale einen allgemein einzuhaltenden Lehrplan und eine ebenso vollständige Organisation wie Gymnasien und Realgymnasien. Die vollständige Realschule mit neun Jahreskursen heifst Oberrealschule und ist die konsequenteste Ausbildung des Prinzips von Schulen für moderne Bildung mit Ausschlufs des Lateinischen; mit 56 Stunden Französisch — gegen 34 des Realgymnasiums —, 26 Stunden Englisch — gegen 20 des Realgymnasiums —, 49 Stunden Mathematik — gegen 44 des Realgymnasiums —, 36 Stunden Naturwissenschaft — gegen 30 des Realgymnasiums — haben sie der modernen Bildung die breiteste Grundlage in der konsequentesten Weise eingeräumt. Leider fehlen ihnen noch zur Zeit die Berechtigungen — Latein gilt immer noch als Erfordernis höherer Bildung — und damit die Gunst des Publikums. Eine grofse Zukunft werden die höheren Bürgerschulen mit 6jährigem und die Realschulen mit 7jährigem Kursus haben, wenn man sich entschliefst, ihnen die Einjährigen-Berechtigung bei der Pflege e i n e r modernen fremden Sprache zu geben, und wenn hier das Bedürfnis, nicht die Bureaukratie entscheiden darf. Die formal-sprachliche Bildung kann man an jeder Sprache herbeiführen, und der energische Betrieb e i n e r fremden Sprache wird allgemein bessere und intensivere geistige Schulung und sicherere Kenntnisse ermöglichen, als der notwendigerweise stümperhafte Betrieb zweier[1]). Die Verhältnisse in den norddeutschen Staaten haben sich in den Hauptfragen meist in Übereinstimmung mit der preufsischen Gesetzgebung entwickelt.

In Süddeutschland haben sich die lateinlosen Bürger- und Realschulen in grofser Zahl gebildet; dagegen die etwas künstliche und gegenüber dem Bedürfnis in dem Mafse, wie sie geschah, in zu grofser Menge erfolgte Schöpfung des Realgymnasiums konnte

---

[1]) Mein Handb. der praktischen Pädagogik, S. 18 ff.

sich dort nur in mäfsigem Umfange durchsetzen: Bayern hat vier, Württemberg zwei, Baden zwei Realgymnasien; in Elsafs-Lothringen giebt es seit 1883 gar keine mehr. Während die Berechtigungen mit den preufsischen und norddeutschen meist stimmen, bestehen in der inneren Organisation erheblichere Unterschiede als bei den Gymnasien[1]). Seit 1889 werden die Reifezeugnisse der deutschen Realgymnasien mit einigen Einschränkungen gegenseitig anerkannt.

§ 30. Die pädagogische Theorie.

Wohl hat es in dem Jahrhundert seit Basedow und Wolf nicht an Theoretikern des höheren Unterrichts gefehlt. Aber zu der allgemein anerkannten Bedeutung wie jene sind doch nur zwei gelangt, welche am Anfange des 19. Jahrhunderts stehen — Pestalozzi und Herbart.

Die Thätigkeit des Ersteren kam unmittelbar der höheren Schule nicht zu gute, um so mehr mittelbar. Denn der Anstofs, den er dem Volksschulunterrichte gab, mufste auch für den höheren fruchtbar werden, und er hätte es in höherem Mafse werden können, wenn die von ihm in richtigere Bahnen geleitete Lehrerbildungsfrage auch eine ähnliche Entwicklung für den höheren Unterricht hätte erhalten können. Dafs heute die Lehrerschaft der Volksschule für den Lehrerberuf pädagogisch besser vorgebildet wird, ist aufser Frage.

Joh. Heinr. Pestalozzi[2]) ist 1746 in Zürich geboren; er verlor seinen Vater mit fünf Jahren, und der Mangel der väterlichen Zucht ist ihm sein Lebenlang nachgegangen. „Männliche

---

[1]) Alle diese Fragen habe ich in meinem Handb. der praktischen Pädagogik, S. 7 ff., 18 ff., behandelt.

[2]) K. J. Blochmann, Heinr. P. Leipzig 1846. — Palmer, Pestalozzi in Schmid's Encykl., 2. Aufl. 5, 756 ff., wo auch die Litteratur verzeichnet ist. — Dittes, Geschichte der Erziehung u. des Unterrichts, 6. Aufl. Leipzig u. Wien, S. 225 ff., dem ich teilweise gefolgt bin. — H. Morf, Zur Biogr. Pestalozzi's, 4 Teile. 2. Aufl. Winterthur 1869—89. — A. H. Niemeyer, Beiträge zur Beurteilung der P.'schen Grundsätze u. Methoden des Unterrichts in „Grunds. d. Erz. u. d. Unterr.“ 3, 393—476, der auch die Litteratur ausführlich giebt und die Schwärmerei für P. auf ihre historische Berechtigung in wirklich unparteiischer und wissenschaftlicher Weise geprüft und auf ihr richtiges Mafs zurückgeführt hat. — Aug. Vogel, System. Darstellung der Pädagogik J. H. P.'s. Hannover 1886. — Derselbe, Herbart oder Pestalozzi? Hannover 1887. — Eine bequeme Ausgabe der Hauptschriften: J. H. Pestalozzi's Ausgewählte Werke v. Fr. Mann, Langensalza 1883.

Kraft, männliche Erfahrungen, männliche Denkart und männliche Übungen mangelten ihm gänzlich," wie er selbst gesteht, was bei seinem empfindsamen, lebhaften Wesen doppelt nachteilig war. Praktische Verständigkeit fehlte P. stets, dafür war sein Gemütsleben um so stärker entwickelt. Die Schulbildung blieb ebenfalls mangelhaft: orthographisch konnte er nie schreiben. Er besuchte die Schulen seiner Vaterstadt, studierte dann Theologie, ging aber zur Rechtswissenschaft über und widmete sich, da er seiner demokratischen Gesinnung wegen keine Aussicht im Staatsdienst hatte, 1767 der Landwirtschaft. Auf pädagogische Interessen wurde P. durch Rousseaus Emil geführt. Zunächst wollte er, um den Armen und Unterdrückten zu helfen, sich inmitten des Volkes niederlassen und kaufte im Aargau einen grofsen Komplex Heide, baute darauf ein Haus und gründete hier den „Neuhof". 1769 verheiratete er sich; aber Pestalozzi war nicht der Mann für ein praktisches Unternehmen, wie eine grofse Gutswirtschaft ist, und bald hatte er den gröfsten Teil des Vermögens seiner Frau verloren. Da beschlofs er, den Neuhof zu einer „Armenerziehungsanstalt" zu machen, und erlangte die Unterstützung der Städte Basel, Bern und Zürich; 1775 wurde sie mit 50 Kindern eröffnet. Im Sommer sollten diese auf dem Felde arbeiten, im Winter spinnen und weben; der Unterricht sollte in den Freistunden erteilt werden und die Handarbeiten begleiten. Aber das Unternehmen hielt sich nur bis 1780; neben dem Widerstande seitens der Eltern war es in erster Linie der Mangel „solider Fabriks-, Menschen- und Geschäftskenntnisse", der ihre Auflösung herbeiführte. P. war verarmt; doch hielt er sich kümmerlich noch 18 Jahre auf dem Neuhof. In dieser Zeit widmete er sich ganz der Volkserziehung; 1780 erschien sein pädagogisches Glaubensbekenntnis, die „Abendstunde eines Einsiedlers". Er verlangt darin „die Entwicklung aller menschlichen Anlagen und Kräfte zur Begründung einer selbständigen, ehrenwerten und glücklichen Existenz, allgemeine Menschenbildung als Grundlage der Standes- und Berufsbildung, Ausgang aller Unterweisung und Übung von Umgang und Erfahrung, anschauliche Entwicklung wirklicher Einsicht im Gegensatz zur blofsen Wortkenntnis, Begründung eines tugendhaften Charakters und religiösen Sinnes als höchstes Erziehungsziel". 1781 folgte „Lienhard und Gertrud"; diese Schrift sollte nach P.s Absicht „eine von der wahren Lage des Volkes und seinen natürlichen Verhältnissen

ausgehende bessere Volksbildung bewirken". Gertrud ist die Idealmutter, deren Haushaltung, moralischer Einflufs auf den Mann, Kinderzucht und Lehrhaftigkeit allen Müttern Muster werden sollten; von den Müttern erwartete er bei der geringen Tauglichkeit der Lehrer und Schulen die Bildung des Volkes. Gleich Rousseau hielt auch P. eine durchgreifende Reform der Gesellschaft für erforderlich; aber er suchte sie, wie das bei seiner Rücksicht auf die Volksbildung auch nicht anders sein konnte, in der Verbesserung der Familienerziehung. Hier konnte der Hofmeister nicht verwendet werden. Aber in der Auffassung der Erziehung herrscht Verwandtschaft mit Rousseau: die Erziehungskunst ist die vom Menschen begriffene Natur. Alle Pädagogik mufs basieren auf den Gesetzen der menschlichen Geistesentwicklung. Die Methode hat die Aufgabe, das an sich und ursprünglich Menschliche, Geistige und Sittliche im Kinde aufzusuchen, zu erfassen, zu beleben und zu stärken, sie wirkt also auf organisch genetische Weise. Sie beruht auch nicht auf Willkür, sondern auf den ewigen Gesetzen der Natur. Dieses Allgemeine spiegelt sich jedoch in jedem Individuum wieder besonders; die Methode zeigt aber gerade darin ihre wahre Allgemeinheit, dafs sie jede Individualität als selbständige Darstellung der allgemeinen Menschennatur gelten läfst und damit wahrhaft individuell ist. Auf solche naturgemäfse Art auf die Entfaltung der menschlichen Kräfte einzuwirken, ist indessen nur möglich, wenn die Unterrichts- und Bildungsmittel jedes Fachs psychologisch begründet, geordnet und lückenlos bearbeitet sind. Die Elementarbildung umfafst die sittliche, geistige und physische Bildung. Das Ziel der ersteren ist die sittliche Vollendung unserer Natur, ihre Mittel sind Bildung des sittlichen Gefühls und des sittlichen Urteils, Übung des Willens zum Guten durch Selbstverleugnung und Übungen im Streben nach sittlichem Fühlen, Denken und Thun. Auf das Sichtbare gerichtet, offenbart sie sich als Moral, auf das Unsichtbare gerichtet als Religion. Dieser Teil der Bildung kommt in erster Linie dem häuslichen Kreise zu. Die intellektuelle Elementarbildung ist die reine Entfaltung des menschlichen Kennens durch einfache beständige Übungen; ihr Ziel ist, deutliche Begriffe im Menschen zu erzeugen, die Mittel, deren sie sich bedient, sind Zahl, Form und Sprache. Die physische Elementarbildung endlich ist die reine Entfaltung der den Menschen innewohnenden physischen Kräfte durch beständige Übung; auch

sie kommt dem häuslichen Leben vor allem zu. Eine besondere Berücksichtigung darf, wie bei Rousseau, die Handfertigkeit beanspruchen. Der Buchunterricht wird verworfen; die Natur soll womöglich die einzige Quelle der Belehrung für den Zögling sein.

Im Jahre 1798 erhielt P. wieder einen seinen Neigungen entsprechenden Wirkungskreis. In dem Aufruhr des Kantons Unterwalden gegen die französische Fremdherrschaft hatten zahlreiche Familienväter das Leben verloren. P. erklärte sich bereit, die Waisen zu erziehen, und die Regierung räumte ihm ein Kloster in Stanz ein. Er sammelte hier 80 verwilderte, mit Krätze und Ungeziefer behaftete, meist aller Schulkenntnisse entbehrende Kinder um sich. Seine Absicht war, die Vorzüge der häuslichen Erziehung in der öffentlichen nachzuahmen, den Segen der Wohnstube auf die Schulstube zu übertragen. Im Unterrichte verwandte er die gröfseren als Lehrer der kleineren und führte das taktmäfsige Chorsprechen ein. Für den Unterricht galt ihm als Grundsatz, dafs er nichts anderes sein dürfe, als „die Kunst, dem Ringen der Natur nach ihrer eigenen Entwicklung Handbietung zu leisten; diese Kunst ruht wesentlich auf der Verhältnismäfsigkeit und Harmonie der dem Kinde einzuprägenden Eindrücke mit dem Grade seiner entwickelten Kräfte, sie geht in höchster Einfalt vom ersten Schritt allmählich zum zweiten, dann ohne Lücken auf dem Fundamente des schon Begriffenen schneller und sicherer zum dritten und vierten“. Trotz aller Aufopferung aber konnte er die Anstalt nicht halten; es fehlte an Mitteln und an Ordnung. Die Franzosen nahmen auch das Kloster als Spital in Anspruch (Sommer 1799), und nun löste sich die Schule auf. Ende Juli 1799 trat P. als Lehrer in die Elementarschule zu Burgdorf (Bern), gründete aber schon 1800 mit dem Lehrer Krüsi aus Appenzell und anderen eine eigene Erziehungsanstalt, welche zugleich Waisenhaus und Schullehrerseminar sein sollte und sofort lebhafte Teilnahme und auch einige Staatsunterstützung erhielt. Im Jahre 1801 verfafste er das Buch „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt“; in ihm entwickelt er neben vielem nicht Hergehörigen folgende Sätze: Die Anschauung ist das Fundament des Unterrichts; mit ihr mufs sich die Sprache verbinden. Die Zeit des Lernens ist nicht die Zeit der Kritik. In jedem Fache soll der Unterricht bei den einfachsten Elementen beginnen und von da aus in psychologische Reihenfolgen gebracht werden. Auf jedem Punkte soll man solange stehen bleiben, bis der betref-

fende Unterrichtsstoff des Schülers selbsterworbenes, freies geistiges Eigentum ist. Durch die Stufen der Anschauung, der Vorstellung durch Bestimmung der Eigenschaften (Beschreibung) und der Begriffsbildung mufs alles Lernen auf entwickelndem Wege vorschreiten und die Selbstthätigkeit (Entwicklung und Stärkung der geistigen Kräfte) herbeiführen. Dem Wissen soll sich das Können, der Kenntnis die Fertigkeit anschliefsen. Der Unterricht soll dem Zwecke der Erziehung untergeordnet sein. Aber P. beschränkte die Anschauung irriger Weise, wie bald selbst seine Anhänger zugestanden, auf die drei Hauptpunkte: Zahl, Form und Sprache. Mafsgebend für diese Wahl war die Grundanschauung, dafs der Elementarunterricht sowohl sinnlich als intellektuell anschaulich sein müsse; bei den drei Bildungsmitteln sind beide Möglichkeiten stets verbunden. In die Zahl schliefst er die Anschauung der Einheit als Grundlage für Arithmetik und Algebra; die Form bildet die Grundlage für Geometrie, Zeichnen und Schreiben, Malerei und schöne Form des Lesens; das Wort endlich bildet die Anschauungs-Grundlage für den Sprachunterricht, insofern die Anschauung des Gegenstandes durch das Wort zum geistigen Eigentume wird. Aufserdem wird Unterricht erteilt in Geographie, Naturgeschichte, Naturlehre und Geschichte. Da er aber von dem Wort eine falsche Grundanschauung hat, insofern es, wie man schon damals ihm nachwies, noch lange keine anschauliche Bezeichnung eines Dinges liefert, so hat er die mechanischen Sprechübungen — Vorsprechen des Lehrers, Nachsprechen der Schüler — überschätzt, und auch in seinen Vorschlägen über den Unterricht in Geographie, Geschichte, Natur- und Menschenkunde herrscht neben wichtigen Grundanschauungen — Anschaulichkeit und Nachweis des Bildungswertes der einzelnen Disciplinen für die Anschauung, Naturgemäfsheit, Entwicklung der Selbstthätigkeit, Ausbildung der Grundkräfte der menschlichen Seele — viel Künstelei und Mechanismus. Die anderen intellektuellen Bildungsmittel, sowie die Mittel der ästhetischen, sittlichen und religiösen Bildung wurden theoretisch hochgestellt[1]), traten aber in Wirklichkeit etwas zu sehr zurück. Merkwürdigerweise schliefst P. die Väter so gut wie ganz von der Erziehung aus, und das Grundheilmittel, die Beseitigung der Untüchtigkeit der Lehrer durch eine tüchtige Vorbildung, hat er nur in Um-

[1]) Morf a. a. O. 3, 196 ff.

rissen skizziert. Er selbst taugte als Lehrer im technischen Sinne wenig. Sein Wissen und Können war sehr mangelhaft, sein Verfahren planlos, Wiederholung und Entwicklung des Neuen kamen fast nicht vor, und über der Beschäftigung der Massen mit Vor- und Nachsprechen vernachlässigte er wesentliche Dinge, wie das Verständnis dessen, was gesagt wurde, korrektes und euphonisches Sprechen [1]). Aber er kannte den menschlichen Geist und die Gesetze seiner Bildung und Entwicklung, das Gemüt und die Mittel, es zu packen und zu veredeln, und eine glückliche Phantasie stellte ihm oft anschaulich vor, wozu sein Verstand und sein Wissen nicht ausreichten. 1804 mufste er, da das Schlofs zu Burgdorf als Wohnung für den Oberamtmann verwandt wurde, sein Institut nach Münchenbuchsee verlegen, von wo er im Herbst 1804 nach Yverdun am Neuenburger See übersiedelte; hier gründete er ein neues Institut und blieb bis 1825. Die ökonomische Leitung in Münchenbuchsee übernahm schon 1804 Fellenberg, der nachher die ganze Anstalt fortführte, bis P. sie Juli 1805 nach Yverdun verlegte. Von allen Ländern Europas kamen Pestalozzi hier, wie bereits in Burgdorf, Zöglinge zu, ein Kreis von Jüngern sammelte sich um ihn, um sich zu Lehrern zu bilden, und die Begeisterung dieser Zeit erinnert stark an die ersten Zeiten des Dessauer Philanthropins. Ebenso strömten von überall her Fachmänner und begeisterte Dilettanten, um hier das Evangelium zu finden [2]). Aber es war auch hierin ähnlich, ja schlimmer, wie bei den Philanthropisten. Den Lehrern fehlte es zum Teil an Bildung und gründlicher Weiterbildung, auch an P.s nie rastendem Eifer, feste Lehrpläne und sichere Methoden mangelten, die Resultate waren nicht günstig und eine starke Opposition machte sich fühlbar, die durch Streitigkeiten unter den Lehrern Nahrung erhielt [3]). Doch waltete lange P.s Geist. Die Aufnahme reicher Zöglinge in das ehemalige Armeninstitut erschütterte aber dessen Princip und lockerte die Disciplin. P. selbst bewährte auch hier seinen Mangel, ein Haus äufserlich zu regieren, und 1824 mufste er das Institut schliefsen, weil es nicht mehr die nötigen Einkünfte liefern konnte. Verarmt und gramgebeugt, aber thätig bis zum Ende starb P. 1827 in Brugg.

---

[1]) Am anschaulichsten schildert das Verfahren: Joh. Ramsauer, Kurze Skizze m. pädag. Lebens, 1838.

[2]) Morf, a. a. O. 4, 21 ff., 179 ff.

[3]) Ebend. 26, 3, 208 ff., 442 f.

Namentlich hinderlich hatte sich auch P.s Mangel an historischer Bildung erwiesen; er wufste von den Bestrebungen des Comenius[1]), Franckes, der Philanthropisten, von Rochows u. a. nichts; seit 30 Jahren gesteht er kein Buch gelesen zu haben aufser das der Natur. So kam es, dafs er sich um Entdeckungen mühte, die längst gemacht waren, und Arbeit und Nachdenken nutzlos verschwendete, statt sie auf notwendige Materien zu lenken. Aber nie erreicht worden ist seine Uneigennützigkeit, seine Aufopferungsfähigkeit, seine Begeisterung, seine Liebe zum Volke und sein Leiden für dessen Bildung; durch seine eigene Begeisterung hat er nicht nur dem Unterrichtswesen neues Leben verliehen, sondern auch Tausende in allen Gesellschaftsklassen für die Erziehungsfragen gewonnen. Er hat auch für die Volksschule die ethischen und psychologischen Grundlagen gelegt. Zu weit würde man gehen, wenn man dies auf die ganze Pädagogik ausdehnen wollte; denn für den höheren Unterricht ist es durch Ratke, Comenius, Locke, Francke und die Philanthropisten lange vorher geschehen. Er selbst hat seine Thätigkeit folgendermafsen charakterisiert: „Die psychologischen Fundamente nicht blofs einiger Unterrichtsfächer, sondern des ganzen Erziehungs- und Unterrichtswesens sind zu einer höheren Klarheit gebracht; die Natur der Gemütsbildung, der Geistes- und Kunstbildung ist nicht nur tiefer erforscht, sondern ihre Mittel vielseitig organisiert und zum Gemeingut der niedersten wie der obersten gemacht; die allgemeinen Fundamente aller Anschauungswissenschaften sind an der Sprache begründet, das Studium der alten Sprachen ist der Naturgemäfsheit näher gebracht, das Studium der Geschichte und Geographie hat klarere Anschauungsmittel und einen Umfang mnemonischer Vorteile.“ Er hätte auch dazu fügen dürfen, dafs er durch die Wichtigkeit, welche er seinen gedruckten Methodenbüchern beilegte, in Gefahr geriet, die freie und individuelle Lehrgabe zu fesseln und die frische Bewegung beim Unterrichte zu vernichten.

Mit gröfserem Rechte hat man **Joh. Friedr. Herbart** den Begründer einer wissenschaftlichen Pädagogik und einer ratio-

---

[1]) Übereinstimmungen zwischen P. u. C. hat Herm. Hoffmeister, Com. u. Pest., Berlin 1877, nachzuweisen versucht; Abhängigkeit P.s von C. ist aber daraus nicht zu erweisen. — O. Hunziker, P. u. Fellenberg. Langensalza 1879. — Fr. Zoller, P. u. Rousseau. Frankfurt 1851. — Schneider, Rousseau u. P., 4. Aufl. 1889.

nellen Didaktik genannt, da er den Unterricht insbesondere auf einer neuen und fruchtbaren psychologischen Grundlage aufbaute. Geboren zu Oldenburg 1776 und hauptsächlich von seiner Mutter, einer energischen, lediglich berechnenden, emanzipationssüchtigen Frau, und einem Hauslehrer erzogen, konnte er Michaelis 1788 bereits in die Sekunda des Gymnasiums seiner Vaterstadt eintreten, das er Ostern 1794 verliefs, um in Jena zu studieren. In der Gefahr, gänzlich einseitiger Gelehrter zu werden, wurde er März 1797 Hauslehrer in der Familie des Herrn v. Steiger in Bern, und lernte hier zuerst ein glückliches Familienleben kennen. Hier machte er die Bekanntschaft Pestalozzis, bei dem er das Chorsprechen und die natürliche Aufmerksamkeit der Kinder bewunderte; auch die lakonische Kürze des Unterrichts schien ihm verdienstlich, dagegen machten ihn das Auswendiglernen und der scheinbare Mangel an innerem Verständnisse bedenklich. Dafs er tiefer von Pestalozzi pädagogisch beeinflufst worden sei, läfst sich nicht erweisen. In seinem eigenen Unterrichte betonte er hauptsächlich die Erziehung und schlug einen ganz neuen Gang ein, indem er den griechischen Homer an den Anfang des Sprachunterrichts stellte. 1802 siedelte er nach Göttingen zur Habilitation über, 1805 wurde er hier aufserordentlicher Professor. 1809 erhielt er einen Ruf als ordentlicher Professor der Philosophie und Pädagogik nach Königsberg. 1833 kehrte er nach Göttingen zurück und starb hier nach achtjähriger erfolgreicher Thätigkeit 1841. Wenn er auch als akademischer Lehrer und als Mensch Anerkennung fand, so kann man dies doch nicht von seinen Schriften sagen. Sie übten in ihrer Zeit keinen Einflufs und waren bald vergessen; denn an den preufsischen Universitäten herrschte die historische Schule Hegels, und Herbart gehörte mehr der Philosophie des 18. Jahrhunderts an; mathematische Studien zogen ihn an, und seine Philosophie ist von den Gesichtspunkten der mathematischen Physik beherrscht. Auch ist seine Sprache so gesucht dunkel, dafs es dem Anfänger schwer wird, sie zu verstehen; eine abstruse, von der Gewohnheit entlegene Terminologie mufste beirrend und abschreckend wirken. Aber es war zu viel Wahres in seiner Psychologie und in seiner Pädagogik, als dafs es hätte verloren gehen können, und in neuerer Zeit hat man in weiteren Kreisen angefangen, dieselben nach Verdienst zu schätzen.

Während die Psychologie vor H. als den Quell unserer Vor-

stellungen das Ich setzte, ist dieses für H. in Wahrheit das letzte Ergebnis aus deren Verbindung. Der Grundbegriff der Psychologie ist demnach die Vorstellung. Die Seele ist ein einfaches Wesen, ohne Anlagen und Vermögen, in ihrem einfachen Was so unerkennbar, wie andere Reale, zu denen sie in Beziehungen tritt, aber sie ist uns in ihren Selbsterhaltungen bekannt, die wir Vorstellungen nennen. Sie selbst ist ohne Vielheit von Anlagen und Trieben und ursprünglich keine vorstellende Kraft; sie wird es erst dadurch, dafs sie von anderen Wesen zur Selbsterhaltung gereizt wird. Sie hat ihren beweglichen Sitz im Gehirne; der Leib, d. h. die Summe der mit der Seele in unmittelbarer Beziehung stehenden Realen giebt zwischen der Seele und der Aufsenwelt das Mittelglied des Kausalverhältnisses ab. Die einfachsten Vorstellungen sind die Empfindungen; sie sind Produkte der Seele und ihre Erzeugung die dieser eigentümliche Weise, sich gegen drohende Störungen zu wehren. Jede einmal entstandene Vorstellung schwindet zwar wieder aus dem Bewufstsein, aber nicht aus der Seele. Sie beharrt, verbindet sich mit anderen und steht mit ihnen in Wechselwirkung, beides nach bestimmten Gesetzen. Diese ursprünglichen Vorstellungen sind das einzige, was die Seele selbstthätig hervorbringt; alle sonstigen psychischen Vorgänge, Gefühl, Begierde, Wille, Aufmerksamkeit, Gedächtnis, Urteil, der ganze Reichtum des inneren Geschehens ergiebt sich von selbst aus dem gesetzlichen Wechselspiel der primitiven Vorstellungen. Ursprünglich ist nur das Empfinden; Raum, Zeit, Kategorieen, die Kant apriorisch nennt, sind sämtlich erworben, d. h. sie sind, wie das gesamte höhere geistige Leben, Resultate eines psychischen Mechanismus, zu deren Hervorbringung es keiner erneuten Anstrengung von seiten der Seele selbst bedarf. Jede besondere geistige Thätigkeit ist aus Kombinationen einfacher Vorstellungen abzuleiten; sie einem speziellen gleichnamigen Seelenvermögen zuzuschreiben, heifst leere abstrakte Klassenbegriffe als wirkliche Kräfte ansehen. Die Gesetze aufzufinden, welche die Wechselwirkung der psychischen Elemente befolgt, ist Aufgabe einer Statik und Mechanik der Vorstellungen; jene untersucht das Gleichgewicht oder den beharrlichen Endzustand, diese den Wechsel oder die Bewegung der Vorstellungen. So wollte Herbart die Psychologie auf Mathematik begründen. Die Einheit der Seele zwingt die Vorstellungen aufeinander zu wirken, disparate Vorstellungen

d. h. solche, welche verschiedenen Vorstellungsreihen angehören, wie z. B. das Gesichtsbild der Rose und das Gehörbild des Wortes Rose, gehen Komplikationen ein, d. h. vereinigen sich zu einer zusammengesetzten Vorstellung, ohne sich in ihrer Stärke und Qualität zu beeinträchtigen. Gleichartige Vorstellungen (z. B. mehrere kleine Kinder) verschmelzen, wenn sie gleichzeitig im Bewufstsein sind, zu einer einzigen; entgegengesetzte (z. B. grün und weifs) hemmen einander, sofern sie entgegengesetzt sind, und vereinigen sich, soweit sie nicht gehemmt sind. Auf der Verknüpfung und abgestuften Verschmelzung der Vorstellungen beruhen Gedächtnis und Reproduktion, sowie die Bildung kontinuierlicher Vorstellungsreihen. Auf die Hemmung teilweise oder gänzlich entgegengesetzter Vorstellungen gründet H. seinen psychologischen Kalkul. Wenn z. B. gleichzeitig drei entgegengesetzte Vorstellungen verschiedener Stärke gegeben sind und die stärkste a, die mittlere c und die schwächste b heifst, so hemmen sie einander, d. h. ein Teil von jeder wird genötigt, unter die Schwelle des Bewufstseins hinabzusteigen. An der Schwelle des Bewufstseins ist eine Vorstellung, wenn sie aus einem Zustande völliger Hemmung soeben sich erhebt. Die Hemmung beträgt soviel, als alle schwächeren Vorstellungen zusammen betragen, die Summe dessen, was unbewufst wird, ist gleich der Summe aller Vorstellungen, abgerechnet die stärkste, (also $= b + c$) und verteilt sich auf die einzelnen Vorstellungen im umgekehrten Verhältnisse ihrer Stärke, d. h. so, dafs die stärkste am wenigsten, die schwächste am meisten davon zu tragen hat. Eine Vorstellung kann auf diesem Wege von zwei stärkeren gänzlich aus dem Bewufstsein verdrängt werden, während ihr dies von einer, wenn auch noch so überlegenen, niemals widerfahren kann. Der einfachste Fall ist der, dafs zwei gleich starke Vorstellungen vorhanden sind, von denen dann jede auf die Hälfte ihrer ursprünglichen Stärke herabgedrückt wird. Die Summe des im Bewufstsein Bleibenden ist stets gleich der gröfsten Vorstellung. Wenn eine Vorstellung den Nullpunkt des Bewufstseins erreicht, oder sobald eine neue Empfindung frisch hinzutritt, beginnen sofort die übrigen zu steigen oder zu sinken. Auch hierfür hat H. Gesetze gesucht, aber sie sind nur annähernd exakt; denn die Stärke der Vorstellung ist kein mefsbarer Begriff. Wenn eine beträchtliche Menge von Vorstellungen in allerlei Verbindungen vorhanden ist, so mufs jede neue Wahrnehmung

als Reiz wirken, durch den einiges gehemmt, anderes hervorgerufen und verstärkt, ablaufende Reihen gestört oder in Bewegung gesetzt und diese oder jene Gemütszustände veranlaſst werden. Dabei wird die neue Wahrnehmung von den älteren Vorstellungen angeeignet (appercipiert). Derselbe Vorgang kann sich, wenn sehr starke, sehr vielgliederige Komplexionen und Verschmelzungen sich gebildet haben, im Inneren wiederholen, wobei ebenfalls schwächere Vorstellungen auf jene Massen als Reize wirken und von ihnen aufgenommen und angeeignet (appercipiert) werden. Die Reproduktion setzt voraus, daſs die Vorstellungen aus dem Bewuſstsein verdrängt waren. Wenn sie nochmals wiederkehren, so geschieht dies entweder durch eigene Kraft, während die Hemmung unwirksam wurde, oder vermöge einer Verbindung mit einer anderen hinlänglich starken Vorstellung. Unmittelbar nennt man die Reproduktion, wenn eine Vorstellung sich selbst erhebt (frei steigt), während eine gleichartige, neu entstandene der Hemmung entgegenwirkt, mittelbar (durch Hilfen), wenn eine Vorstellung mehrere, die mit ihr in Verbindung stehen, mit sich zugleich ins Bewuſstsein hervorhebt. Die Reproduktion in ihren beiden Formen als Gedächtnis- und Einbildungskraft ist der Hauptsitz des geistigen Lebens; sie ist auch vorzugsweise der Übungen und Fertigkeiten fähig. Von der Apperception ist gröſstenteils die Aufmerksamkeit abhängig, d. h. das energische und andauernde Sichbehaupten einer Vorstellung oder Vorstellungsmasse im Bewuſstsein.

Alle geistigen Thätigkeiten werden von H. aus dem Getriebe der Vorstellungen hergeleitet. Gefühl und Begierde sind Resultate von Vorstellungsverhältnissen, Zustände gehemmter und gegen Hindernisse sich aufarbeitender Vorstellungen. Eine aus dem Bewuſstsein verdrängte Vorstellung verharrt als Streben vorzustellen und übt als solches auf die vorhandenen Vorstellungen einen Druck aus. Schwebt eine Vorstellung zwischen sich entgegenwirkenden Kräften, so entsteht ein Gefühl, Begehren ist das Aufsteigen einer Vorstellung gegen Hemmnisse, Verabscheuen das Zaudern bei ihrem Sinken. Verbindet sich mit dem Streben die Vorstellung, daſs das Ziel erreichbar sei, so heiſst es Wille. Der Charakter des Menschen beruht darauf, daſs bestimmte Vorstellungsmassen herrschend geworden sind und vermöge ihrer Stärke und Dauer die entgegenstehenden Vorstellungen im Zaume halten oder unterdrücken. Je länger die herrschende

Vorstellungsmasse ihre Macht ausübt, desto zäher wird die Gewohnheit einer Handlungsweise, desto fester das Wollen. Das Wollen hängt von der Einsicht ab und wird durch die Vorstellungen bestimmt; so bedeutet Freiheit des Willens nichts als Bestimmbarkeit durch Motive. Wären die einzelnen Entschlüsse des Menschen indeterminiert, so hätte er keinen Charakter; wäre der Charakter frei in der Wahl zwischen zwei Handlungen, so würde die Wahlfreiheit den reinen Zufall zum Vollbringer unserer Thaten machen. Vor allem mufs die Pädagogik den Begriff einer indeterministischen Freiheit abweisen: Erziehung wäre samt Zurechnung, Besserung und Strafe ein sinnloses Wort, wenn auf den Willen des Zöglings nicht bestimmend eingewirkt werden könnte.

Das Endziel der Pädagogik wird nach H. von der Ethik bestimmt; sie fafst ihre Grundlehren in die fünf praktischen Ideen der inneren Freiheit, der Vollkommenheit, des Wohlwollens, des Rechts und der Vergeltung zusammen. Die innere Freiheit umfasst die übrigen und stellt die Form dar, in der sie in die Erscheinung treten; sie ist sozusagen die verkörperte Sittlichkeit. Auf sie bezieht sich die Erziehung, und in ihr ist deren ganzer Zweck ausgesprochen. Aber nicht die Ideen bestimmen das sittliche Urteil, sondern dieses erzeugt sie. Es wird auch Geschmacks- oder ästhetisches Urteil genannt, weil es jedes einzelne Thun oder Wollen blofs auf die vollendete Vorstellung hin verwirft oder billigt. Diese Ideen sind wie die Urteile, denen sie entstammen, willenlos, insofern sie unabhängig sind von dem Einzelwillen und selbst keinen Willen besitzen. Zu Imperativen werden sie erst, wenn sie im wirklichen Leben durch Wollen und Thun zur Geltung gelangt sind. Die innere Freiheit oder die Sittlichkeit besteht nun darin, dafs der Wille mit dem sittlichen Urteil und den ihm entsprungenen Ideen völlig übereinstimmt. Das Endziel der Erziehung ist die Charakterstärke der Sittlichkeit. Es giebt keinen Unterricht ohne Erziehung und keine Erziehung ohne Unterricht[1]). Die Möglichkeit der Erziehung zerfällt daher

[1]) Die pädagogischen Hauptwerke H.s sind: Die allgem. Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet, 1806. (In der Gesamtausgabe s. Werke von Hartenstein. Bd. 10.) Umrifs pädag. Vorlesungen, 2. Aufl., 1841 (Hartenstein, Bd. 10); endlich die Aphorismen zur Pädagogik (Hartenstein, Bd. 11). — Vgl. G. A. Hennig, Joh. Fr. Herbart. Biogr. Bibl. VIII. Leipzig 1877. — W. Rein, Pädag. Studien. 1. Heft: Herbarts Regierung, Unterricht

in die beiden Fragen nach der Empfänglichkeit und Bildsamkeit, sowie nach der in den Erziehungsmitteln liegenden Wirksamkeit.

Der Erzieher hat vor allem die Aufgabe, negativ das Kind von der Befriedigung seiner Begierden abzuhalten und die Entstehung eines Wollens solange zu hindern, als ein sittlicher Wille, eine Selbstbestimmung noch nicht möglich ist, positiv herbeizuführen, dafs solange der Zögling in seinem Thun und Lassen sich dem Willen seines Erziehers unterwerfe. Diese Thätigkeit des Erziehers heifst Regierung. Die erste Mafsregel aller Regierung ist die Drohung; aber sie ist ein unzuverlässiges Mittel: weit wirksamer ist die Aufsicht mit mannigfachem Gebieten und Verbieten; doch kann auch diese, zu weit getrieben, der Charakterbildung gefährlich werden. Über die, welche wiederholten Ungehorsam zeigen, mufs in den Schulen Buch geführt werden; auch im Hause ist dies nützlich. Wo Verweise nichts mehr helfen, mufs körperliche Züchtigung eintreten, aber so selten, dafs sie mehr aus der Ferne gefürchtet als wirklich vollzogen wird. Hunger kann man auf einige Stunden wirken lassen. Freiheitsberaubung ist zulässig, wenn sie dem Vergehen gehörig angepafst wird; doch ist eine Stunde schon viel, wenn nicht Aufsicht hinzukommt. Entfernung vom Hause oder aus der Lehranstalt wird man nur in äufsersten Notfällen anwenden, besonders da sich's fragt, wo dann der Ausgeschlossene bleiben soll. Wertvoller sind die Mittel, welche die Regierung der Kinder sich in ihren eigenen Gemütern bewahren mufs: Autorität und Liebe. Die erstere wird nur erworben durch Überlegenheit des Geistes, der Kenntnisse, des Körpers, der äufseren Verhältnisse; Liebe beruht auf dem Einklange der Empfindungen und auf Gewöhnung. Die erstere ist am natürlichsten beim Vater, die zweite bei der Mutter; in ihren Händen mufs daher auch am

---

u. Zucht, 3. Aufl. Eisenach 1875. — Chr. Ufer, Vorschule der Pädagogik H.s. 4. Aufl. Dresden 1886. — E. Wagner, Vollständ. Darstellung d. Lehre Herbarts. In „Die Klassiker der Pädagogik" 1. Langensalza 1887. — Einen guten Einblick giebt auch H. Kern, Grundrifs der Pädagogik, 4. Aufl. Berlin 1887. — Moller-Weifs, Herbart in Schmids Encykl., 2. Aufl. 3, 367—409, wo auch die Litteratur verzeichnet ist. — v. Sallwürk, Herbarts Lehrjahre. In Samml. päd. Vortr. v. Meyer-Markau. Bielefeld 1890. — M. E. Engel, Grunds. der Erziehung u. des Unterrichts nach Herbart-Ziller u. A. Diesterweg. Berlin 1887. — Aug. Vogel, Herbart od. Pestalozzi? Hannover 1887. — F. Kemsies, Herbart u. Diesterweg Diss. Gumbinnen 1889.

besten die Regierung liegen. Sehr dienlich ist für die Zwecke der Regierung angemessene Beschäftigung, um dadurch die Unruhe abzuleiten, welche so schwer einzudämmen ist[1]). Wenn die Regierung richtig verlaufen ist, so mufs sie zum pünktlichen Gehorsam führen, der auf der Stelle mit ganzer Willigkeit folgt; vernünftigerweise kann man ihn nur an den eigenen Willen der Kinder anknüpfen, und deshalb läfst er sich nur als Resultat einer schon etwas vorgerückten echten Erziehung erwerben. Die Regierung wird entbehrlich, wenn sich der Zögling selbst regieren kann.

Die Zucht ist die unmittelbare Wirkung auf das Gemüt in der Absicht zu bilden; sie richtet sich auf die Zukunft und hat als letzte Aufgabe die Bildung eines sittlichen Charakters (Charakterstärke der Sittlichkeit), d. h. sie hat dafür zu sorgen, dafs der Zögling nicht blofs, sondern auch der Erzogene nur das wolle, was von seinem sittlichen Urteile gebilligt, und das nicht wolle, was von demselben mifsbilligt wird. Befördert wird die Charakterbildung durch das Gedächtnis des Willens oder das gleichmäfsige Wollen; wo es vorhanden ist, wird die Wahl sich von selbst entscheiden; denn es bedingt unter ähnlichen Umständen ein ähnliches Wollen. Und nur durch häufige Wiederholung können sich praktische Grundsätze oder Maximen bilden, welche ein Sollen oder Nichtsollen aussprechen. Am niedrigsten stehen die Maximen des Angenehmen und Unangenehmen, höher die der Klugheit, des Nützlichen und Schädlichen, des Angemessenen und Unangemessenen, am höchsten die sittlichen, deren Inbegriff wir Gewissen nennen. Ein Charakter, dessen oberste praktische Grundsätze die sittlichen sind, der also das gesamte Wollen der Stimme des Gewissens unterwirft, ist ein sittlicher Charakter. Das Ideal der Erziehung, dessen Erstrebung der Persönlichkeit des Zöglings einen absoluten Wert verleiht, ist

---

[1]) Hier greift ergänzend und unterstützend die Thätigkeit von Fröbel (1782—1852) ein, der den Kindergarten begründete, obgleich hier auch Bildung des Geistes mit beabsichtigt wird, welche eigentlich bei der der Regierung dienenden Beschäftigung nicht in Betracht kommen sollte. Fr. ist von Pestalozzi angeregt und wollte die häusliche Erziehung ergänzen und verbessern; durch systematisch geordnete Spiele u. Handarbeiten, Besprechen derselben, Erzählen, Singen etc. sollte der Körper gekräftigt, die Sinne geübt, der erwachende Geist beschäftigt und ein liebevoller Umgang mit Natur und Menschenwelt angebahnt werden.

aber die Übereinstimmung des gesamten Wollens mit der durch die Gesamtheit der sittlichen Ideen bestimmten Einsicht, d. h. die Tugend.

Zur Erreichung dieses Zieles in der Erziehung hilft zunächst eine feste Lebensordnung, in der sich der Zögling bewegt, wobei die Macht der Gewohnheit in den Dienst der Zucht gestellt wird, sodann die Konsequenz und der ruhige Gleichmut des Erziehers.

Die Zucht verursacht Empfindungen oder hält sie ab. Dabei handelt es sich entweder um Lust oder um Unlust; abgehalten werden Empfindungen entweder durch Vermeidung des Gegenstandes, der sie erregen könnte, oder so, daſs der Gegenstand als gleichgültig ertragen (gewöhnt) oder entbehrt (entwöhnt) werde. Lust wird erregt durch Reiz; die Zucht erweckt jede Lust um eines Erfolges willen, um dadurch eine Thätigkeit im Zöglinge hervorzurufen. Unlust wird erzeugt durch Druck, der, wenn ihm irgend eine Widersetzlichkeit entgegensteht, Zwang heiſst. Belohnung und Strafe sind nur bestimmte Arten des Reizes oder des Druckes auf eine bestimmte vom Zöglinge gegebene Veranlassung hin. Die Zucht ist nicht kurz und scharf, sondern gedehnt, anhaltend, langsam eindringend und nur allmählich ablassend; sie ist eigentlich eine kontinuierliche Begegnung. Alle Monotonie und alles Matte muſs aus der Zucht entfernt werden; sie muſs immer bereit sein, sich fühlbar zu machen, aber auch stets über sich selbst wachen, um dem Zöglinge nicht unnütze Schmerzen aus Übereilung zuzufügen. Die Zucht muſs bei dem Unterrichte mitwirken, indem sie diesem die richtige Grundlage in der völligen Sammlung des Zöglings schafft. Wo sich eine einzelne neue Regung zum ersten- oder zweitenmal unüberlegt als Fehler zeigt, der ungeschreckt sich wiederholen und ins Gemüt einen falschen Zug eingraben würde, muſs die Zucht sogleich kräftig eingreifen (z. B. bei der ersten Lüge). Durch Zucht muſs zuerst die Anlage in Rücksicht auf das Gedächtnis des Willens ergänzt werden. Sie kann hierbei haltend verfahren, d. h. richtig zum Gedächtnis des Willens mitwirken, oder bestimmend, wobei der wahre Wert der Dinge früh genug empfunden werden muſs. In frühster Zeit muſs man den kindlichen Sinn zu erhalten suchen, dann muſs das Zartgefühl des Kindes geschont werden, damit sich später sein Selbstgefühl desto mehr auf das Moralische stemme, je mehr es das Unmoralische abstöſst. Verdienter Beifall muſs mit einem ebenso reichlichen

Tadel so lange gespendet werden, bis es sich zeigt, dafs der Zögling innerlich voll ist von beiden und sich selbst lenkt und treibt durch Beides. Später leisten in der Sphäre der sittlichen Entschliefsung und Selbstnötigung häufige Erinnerung und immer zartere Warnung den besten Dienst.

Die Zucht soll 1) halten. Dies gilt bei dem Leichtsinnigen, der vergifst, was er wollte, dem also das Gedächtnis des Willens mangelt; bei ihm sollen die Folgen des Übels dadurch, dafs der Wille Festigkeit und Haltung erhält, vermieden oder doch gemindert werden. Meist handelt es sich hier um das Abhalten, während bei dem Trägen das Anhalten nötig, aber schwerer ist, weil man ihn in seiner Bequemlichkeit stören mufs. Notwendigerweise mufs hierbei in dem Zögling das lebhafte Gefühl erweckt sein, dafs er von der Zufriedenheit des Erziehers etwas besitze und etwas zu verlieren habe; dies wird in dem Mafse erreicht, als der letztere in die Lebensgewohnheiten des ersteren wirksam und willkommen eingreift. 2) Bestimmen, d. h. durch Mahnungen und Warnungen veranlassen, dafs der Zögling richtig wähle. Güter und Übel müssen dem Zögling teilweise durch eigene Erfahrung bekannt werden. Aber wo die Folgen des kindlichen Thuns und Lassens nicht bestimmt genug sichtbar werden, da wird der Erzieher auf sie nachdrücklich hinweisen, sie eventuell durch Veranstaltungen verstärken oder, wo sie nicht von selbst eintreten, herbeiführen. Hierher gehören die sog. pädagogischen Strafen und Belohnungen, welche die natürlichen Folgen des Thuns und Lassens nachahmen. 3) Regeln, wenn im späteren Knabenalter der subjektive Teil des Charakters anfängt sich zu zeigen. Sobald der Zögling anfängt, für sich zu räsonnieren, mufs der Erzieher darauf eingehen und einer etwaigen falschen Entwicklung zuvorkommen. Hauptsache ist aber Konsequenz oder Inkonsequenz im Handeln. Die Schwierigkeit, nach Maximen zu handeln, mufs demjenigen fühlbar werden, der leichthin Maximen aufstellt. 4) Die Stimmung ruhig, den Geist zu klarerer Auffassung bereit halten, um richtige Urteile über gut und schlecht zu fällen. Auf alles beharrliche und wiederkehrende Begehren mufs Wachsamkeit gerichtet, Affekte und Leidenschaften müssen ferngehalten und rückgebildet werden; auch auf das Spiel mufs man sehen, bei dem leicht Leidenschaft entsteht. Wenn nun die Leidenschaften fern gehalten werden, so kommt es für die Begründung der Moralität im all-

gemeinen darauf an, wie mit den Beschäftigungen der Unterricht zusammenwirkt; der wichtigste Teil desselben ist hier der Religionsunterricht, der aber nur dann Aussicht auf Erfolg besitzt, wenn er mit dem übrigen Unterrichte Zusammenhang hat, wenn der gesamte Unterricht das ganze Denken bildet und die Herrschaft über dieses Ganze dem religiös-sittlichen Gedankenkreise sichert. Aber auch auf den Umgang hat sich die Zucht zu erstrecken. Hier tritt besonders das Wählen nach Kriterien der Sittlichkeit hervor. Das Wohlgefallen an der Idee des Rechts mufs den Streit aufheben, die Ideen der Billigkeit oder der vergeltenden Gerechtigkeit, des Wohlwollens, der Vollkommenheit und der inneren Freiheit müssen die Kriterien seines Wollens werden. 5) Die eigentlich moralische Bildung geben. Der Rückblick auf das Betragen des Zöglings während einer längeren Zeit, Erinnerung an das, was auf ihn gewirkt hatte, Unterscheidung des Besseren und Schlechteren in ihm giebt die Grundlage dessen, was Moralisieren zu heifsen pflegt, und was an der rechten Stelle notwendig ist. Dies geschieht durch Lob und Tadel, wobei namentlich auf die Zukunft hingewiesen wird. Betrachtet erst der Zögling seine sittliche Bildung als eine ernste, wichtige Angelegenheit, so kann der Unterricht in Verbindung mit der wachsenden Weltkenntnis es dahin bringen, dafs die sittliche Wärme den ganzen Gedankenkreis des Zöglings durchdringe und dafs die Vorstellung der moralischen Weltordnung sich mit seinen Religionsbegriffen einer-, mit seiner Selbstbeobachtung andererseits verbinde. 6) Zur rechten Zeit erinnern und Verfehltes berichtigen. Man erinnert an Vorsätze, die schon auf allgemeine Geltung Anspruch machen und diese Geltung nicht leicht behaupten werden, wenn sie entweder unrichtig abgefafst oder nicht im rechten Zusammenhang gedacht waren. Die Zucht zieht sich zurück, wenn man zu den Gesinnungen und Grundsätzen des Zöglings Vertrauen gewonnen hat.

Der Unterricht ist ein nach den Umständen gröfserer oder kleinerer Teil der Beschäftigungen, worauf die Regierung der Kinder beruht. Zucht und Unterricht haben die Sorge für die Zukunft gemein, während die Regierung das Gegenwärtige besorgt. Nicht aller Unterricht ist pädagogisch (z. B. der in Fachschulen etc.), sondern nur der, welcher erzieht, d. h. die geistige Thätigkeit vermehrt und veredelt. Wenn der Unterricht sein Endziel, der Tugend näher zu bringen, erreichen soll, so mufs

er die Vielseitigkeit des Interesses herbeiführen. Interesse bezeichnet im allgemeinen die Art von geistiger (Selbst-)Thätigkeit, welche der Unterricht veranlassen soll. Da diese Thätigkeit mannigfaltig ist, so mufs die Bestimmung Vielseitigkeit hinzukommen. In dem Zwecke der Erziehung ist es nämlich begründet, dafs es uns nicht um die Disposition zu einem bestimmten Wollen, sondern um die zu einem reichen, mannigfaltigen Wollen zu thun sein mufs. Die Vielseitigkeit mufs aber eine gleich schwebende sein, d. h. kein einzelnes Streben und Wollen darf dem andern voranstehen, alle müssen möglichst gleich stark sein. Der Unterricht soll die Person vielseitig bilden, also nicht zerstreuend wirken, und er wird es nicht bei demjenigen, der ein wohlgeordnetes Wissen in allen Verbindungen mit Leichtigkeit überschaut und als das Seinige zusammenhält. Dies wird der Fall sein, wenn die vielen Richtungen des Interesses sämtlich von einem Punkte her sich verbreiten, wenn alle Interessen einem Bewusstsein angehören. Bei jeder liebevollen Hingabe an einen Gegenstand ist Vertiefung notwendig, d. h. man mufs eine Zeitlang von allem andern die Gedanken abziehen, um sich hier einzusenken. Da aber das Interesse vielseitig sein soll und dem Vorstellenden infolge dessen viele Vertiefungen zugemutet werden, sein Gemüt nach vielen Seiten hin deutlich auseinander treten soll, so würde dabei die Persönlichkeit gefährdet. Denn Persönlichkeit beruht auf der Einheit des Bewufstseins, auf der Sammlung, auf der Besinnung; darum mufs mit der Vertiefung die Besinnung wechseln. Die Vertiefungen schliefsen einander aus; sie schliefsen eben dadurch die Besinnung aus, in welcher sie vereinigt sein mufsten. Also kann erst eine Vertiefung, dann eine andere eintreten, dann folgt erst ihr Zusammentreffen in der Besinnung. Kommen die Vertiefungen gar nicht in der Besinnung zusammen, sondern bleiben sie nebeneinander liegen, so ist das Individuum zerstreut. Hindert innerer Widerspruch die Einigung, so entstehen Zweifel und unmögliche Wünsche. Treffen sie endlich zwar ohne Widerspruch zusammen, ist die Durchdringung aber schwach und nicht umfassend, so entsteht Einseitigkeit. Es gehört eine häufige Wiederholung dazu, ehe die Person im Besitz einer reichen Besinnung und der höchsten Leichtigkeit der Rückkehr in jede Vertiefung sich vielseitig nennen darf. Die ruhende Vertiefung, wenn sie reinlich ist und lauter, sieht das einzelne klar (Klarheit); der Fortschritt von einer Vertiefung

zur anderen associirt die Vorstellungen (Association). Mitten unter der Menge der Associationen schwebt die Phantasie; sie kostet jede Mischung und verschmäht nichts als das Geschmacklose. Ruhende Besinnung sieht das Verhältnis der mehreren; sie sieht jedes einzelne als Glied des Verhältnisses an seinem rechten Ort. Die reiche Ordnung einer reichen Besinnung heifst System. Der Fortschritt der Besinnung ist die Methode. Sie durchläuft das System, produziert neue Glieder desselben und wacht über die Konsequenz in seiner Anwendung. Auf diesen vier Vorgängen beruht die Artikulierung des Unterrichts. Die gröfseren Glieder setzen sich aus kleineren zusammen, die kleineren aus den kleinsten. In jedem kleinsten Gliede sind vier Stufen des Unterrichts zu unterscheiden; denn er hat für Klarheit, Association, Anordnung (System) und Durchlaufen dieser Ordnung, Anwendung und Übung (Methode) zu sorgen. Um die Klarheit herbeizuführen, passen kurze, möglichst verständliche Worte, und es wird oft ratsam sein, diese von einigen Schülern sogleich, nachdem sie gesprochen sind, genau wiederholen zu lassen. Taktmäfsiges Zusammensprechen aller Schüler kann für die ersten Stufen des Unterrichts mitunter zweckmäfsig sein. Für die Association ist freies Gespräch, für das System zusammenhängender Vortrag am meisten geeignet. Übung im methodischen Denken wird durch Aufgaben, eigene Arbeiten und deren Verbesserung erlangt. Das Interesse steht in der Mitte zwischen dem blofsen Zuschauen und dem Zugreifen; die Stufen desselben sind Merken und Erwarten; bei ersterem Zustande wendet eine Vorstellung anderen gegenüber ihre Kraft an, um zur Vertiefung zu gelangen; dem Merken folgt die Erwartung, da das Gemerkte zwar eine andere Vorstellung aufregt, die angeregte neue Vorstellung aber nicht immer gleich hervortreten kann. Reifst die Geduld, welche in der Erwartung liegt, so wird aus Interesse Begehrung, und diese kündigt sich durch Fordern ihres Gegenstandes an; das Fordern aber, wenn ihm die Organe dienstbar sind, tritt als Handlung hervor; damit ist der psychische Prozefs, der mit dem Merken anfing, beendet. Interesse ist Selbstthätigkeit. Aber nicht alle Selbstthätigkeit ist erwünscht, sondern nur die rechte in rechtem Mafse. Der Unterricht soll die Gedanken und Bestrebungen richten, aufs Rechte lenken, dabei macht er sie zum Teil passiv. Hier mufs man zwischen gehobenen und frei steigenden Vorstellungen unterscheiden; gehobene zeigen sich

im Aufsteigen des Gelernten, frei steigende in den Phantasieen und Spielen; doch können gehobene bei allmählicher Verstärkung durch den Unterricht frei steigende werden. Dabei mufs der Lehrer darauf achten, ob ihm die Vorstellungen der Schüler frei steigend entgegenkommen oder nicht. Im ersten Falle nennt man letztere aufmerksam, und der Unterricht hat ihr Interesse für sich. Die Aufmerksamkeit im allgemeinen ist die Aufgelegtheit, einen Zuwachs des vorhandenen Vorstellens zu erlangen. Sie ist willkürlich, wenn sie vom Vorsatze abhängt, z. B. durch Ermahnungen und Drohungen des Lehrers bewirkt wird. Weit wichtiger und fruchtbarer ist die unwillkürliche Aufmerksamkeit; sie mufs durch die Kunst des Unterrichtes gesucht werden, denn in ihr liegt das Interesse, welches wir beabsichtigen. Die unwillkürliche Aufmerksamkeit ist primitiv, wobei sie von der Stärke der Wahrnehmung abhängt; für Kinder ist daraus zu entnehmen, dafs die wirkliche sinnliche Anschauung der blofsen Beschreibung vorzuziehen ist. Oder sie ist appercipierend, wenn sie infolge früher erworbener, jetzt hinzutretender Vorstellungen, am stärksten durch die frei steigenden, herbeigeführt wird. Hindernisse des Aufmerkens sind: 1) das Vorhandensein entgegengesetzter Vorstellungen, weshalb der Unterricht, namentlich bei Anfängern, alles so sehr vereinzeln, zerlegen und schrittweise durchgehen mufs, bis sie es bequem fassen können; 2) die Störung des Gleichgewichts der Vorstellungen. Das Gleichgewicht wird erzielt durch richtig gewählte Absätze und Ruhepunkte im Unterrichte, bei denen der Schüler hinreichend verweilen kann. Die Hauptsache ist überall beim Unterrichte die Herstellung beständiger und kräftiger Apperceptionen; um dies zu erreichen, mufs der Lehrer den Vorstellungs-Inhalt der Schüler kennen und die Reihen und Verknüpfungen des Neuen so fest machen, dafs sie halten, und so üben, dafs sie glatt ablaufen. Aber auch bei der besten Methode kann die unwillkürliche Aufmerksamkeit nicht bei jedem Individuum in ausreichendem Mafse hergestellt werden; in diesem Falle mufs die willkürliche in Anspruch genommen werden; hierbei kommt es nicht blofs auf Lohn und Strafe an, sondern hauptsächlich auf Gewohnheit und Sitte. Am meisten wird das willkürliche Aufmerken für Gedächtnissachen verlangt. Das Auswendiglernen ist sehr notwendig, aber es darf nirgends dem Verständnis vorausgehen. Die aufgegebenen Reihen dürfen nicht zu lang sein, auch mufs man zuerst langsam und

dann schneller verfahren; körperliche Bewegung gänzlich beim Memorieren abzuhalten ist nicht ratsam; besonders sind falsche Verbindungen zu meiden, da sie ankleben. Manches Gelernte kann ohne Schaden wieder vergessen werden, wenn es seinem Zwecke gedient hat. Zur Einprägung des Gelernten auf lange Zeit giebt es nur ein Mittel: Übung durch beständige Anwendung im Zusammenhange mit dem, was wirklich interessiert, also die frei steigenden Vorstellungen des Zöglings fortwährend beschäftigt. Der Unterricht mufs sich den Kenntnissen, welche die Erfahrung, den Gesinnungen, welche der Umgang bereitet, anschliefsen. Der Erfahrung entspricht unmittelbar das empirische (Erkenntnis), dem Umgange das sympathetische Interesse (Teilnahme). Bei fortschreitendem Nachdenken über die Erfahrungsgegenstände entwickelt sich das spekulative, beim Nachdenken über gröfsere Verhältnisse des Umgangs das gesellschaftliche Interesse. Dazu kommen noch das ästhetische (Geschmack) und das religiöse Interesse; ersteres hängt am Bilde, nicht am Sein, an den Verhältnissen, nicht an der Masse; letzteres entsteht aus der Betrachtung der Lage der Menschen gegen die Umstände, da sich hierbei Furcht und Hoffnung bilden, indem dem Geiste alle Klugheit und Thätigkeit zu einer Ausgleichung zwischen dem Empfundenen und dem Wirklichen zu schwach erscheint. Man darf nicht erwarten, dafs sich in jedem Individuum alle Klassen des Interesses gleichmäfsig entfalten werden; dagegen unter einer Menge von Schülern mufs man sie alle erwarten. Ideal der Erziehung ist, wenn sich in dem Individuum alle Interessen mit gleicher Energie geltend machen.

Von Natur kommt der Mensch zur Erkenntnis durch Erfahrung und zur Teilnahme durch Umgang. Aber beides bleibt mangelhaft: die Ergänzung mufs der Unterricht bieten. Im Umgange und in der Erfahrung müssen wir oft Langeweile ertragen, aber für den Unterricht ist Langeweile die ärgste Sünde. Der Unterricht soll im allgemeinen stets die Stufen der Klarheit, der Association, des Systems und der Methode durchlaufen, oder er soll zeigen, verknüpfen, lehren, philosophieren; und in Sachen der Teilnahme sei er anschaulich, kontinuierlich, erhebend, in die Wirklichkeit eingreifend. Aller Unterricht hat es mit Sachen, Formen oder Zeichen zu thun. Die Zeichen, z. B. die Sprachen, interessieren nur als Mittel der Darstellung dessen, was sie ausdrücken. Sie sind für den Unterricht eine Last, welche, wenn

sie nicht durch die Kraft des Interesses für das bezeichnete gehoben wird, Lehrer und Lehrling aus dem Geleise der fortschreitenden Bildung herauswälzt. Darum mufs man sich gegen jeden Sprachunterricht — alten oder neuen — ohne Ausnahme stemmen, der nicht gerade auf dem Hauptwege der Bildung des Interesses liegt. Rücksichtlich der Formen oder des Abstrakten mufs man sich von Beispielen, von Anschauungen, vom Gegebenen zur Abstraktion erheben; denn sie interessieren nicht unmittelbar, sondern man mufs ihre Bedeutung immer durch wirkliche Anwendung auf Sachen sichern. Sachen sind die gegebenen Komplexionen derjenigen Merkmale, die wir in der Abstraktion herausholen und abgesondert betrachten, also die Werke der Natur und Kunst etc. Man kann die Sachen nach ihren Merkmalen mit andern Sachen vergleichen und in Reihen ordnen; nun erscheint die Sache als geordnete Vereinigung. Der Erzieher mufs reich sein an allerlei Wendungen (Manieren), er mufs sich in die Gelegenheit schicken, mit Leichtigkeit abwechseln und, indem er mit dem Zufälligen spielt, das Wesentliche desto mehr hervorheben. Diejenige Manier ist die beste, welche am meisten Freiheit giebt innerhalb des Kreises, den die vorliegende Aufgabe zu bewahren nötigt. Jeder hat seine Weise, welche er nicht zu weit verlassen kann, ohne die Leichtigkeit zu verlieren. Der Gang des Unterrichtes hängt vom Lehrer, vom Schüler und vom Gegenstande ab. Er ist entweder synthetisch oder analytisch. Im allgemeinen kann man jeden Unterricht synthetisch nennen, in dem der Lehrer selbst unmittelbar die Zusammenstellung dessen bestimmt, was gelernt wird; analytisch denjenigen, wobei der Schüler zuerst seine Gedanken äufsert und diese Gedanken, wie sie nun eben sind, unter Anleitung des Lehrers auseinander gesetzt, berichtigt, vervollständigt werden. Aber es giebt dabei verschiedene Nüancierungen: Analysis der Erfahrung, des Gelernten, der Meinungen, Synthesis, welche die Erfahrung nachahmt, und eine andere, wobei absichtlich ein Ganzes aus zuvor einzelnen Bestandteilen zusammengesetzt wird; letzteres ist der eigentlich synthetische Unterricht. Aber auch hierin entstehen wieder mannigfache, in den Gegenständen begründete Unterschiede. Diejenige Synthesis, welche die Erfahrung nachahmt, heifst blofs darstellender Unterricht. Dazu ist freier Vortrag des Lehrers erforderlich, wozu ein ausgebildetes mündliches Sprechen (dasselbe mufs frei sein von angewöhnten Redensarten, Flickwörtern, Fehlern der

Aussprache, Pausen mit eingemischten Lauten, abgebrochenen Perioden, schwerfälligen Einschaltungen), die Wahl verständlicher, möglichst plastischer Ausdrücke und gutes Memorieren gehören. Die Erzählung und Beschreibung des Lehrers mufs so gehalten sein, dafs der Schüler das Erzählte und Beschriebene zu sehen und zu hören glaubt. Die Analyse macht nun die Erfahrung belehrender. In der Schule mufs zu diesem Behufe der Vorrat an Erfahrungen, den die Schüler in sehr verschiedener Ausdehnung und Art mitbringen, einer Umarbeitung unterworfen werden. Zuerst müssen die Auffassungen der umgebenden Dinge, bei denen die stärksten Eindrücke ein Übergewicht haben, dem Gleichmafs unterworfen werden; dies geschieht durch gleichmäfsiges Reproduzieren (Angaben der Namen anwesender und abwesender Gegenstände, Angabe der Hauptteile eines Ganzen, der gegenseitigen Lage, Verbindung und Beweglichkeit dieser Teile, Gebrauch, Menge, Anzahl, Gröfse, Gestalt, Gewicht, Aufsuchen der Merkmale und Prädikate durch Vergleichen, Unterscheiden, Beobachten, Überschauen einer längeren Zeitreihe, in welche die Dinge gehören). Später kehrt der analytische Unterricht in den Formen der Repetition und der Korrektur schriftlicher Arbeiten wieder. Bei der ersteren mufs man die sofortige Wiederholung, wobei es auf die Wiederholung der Worte oder der Gedankenfolge ankommen kann, von den ganzen Partieen eines wohlgelungenen Unterrichts trennen; letztere hat die Aufgabe, das Ausgebreitete ins Enge zusammenzuziehen, systematische Anordnung und gröfsere Vollständigkeit herbeizuführen. Schriftliche Arbeiten dürfen nicht zu früh gefordert werden; denn der Schüler verdichtet während des Schreibens seine falschen Vorstellungen. Schon aus diesem Grunde müssen die Schreibübungen sorgfältig im mündlichen Unterrichte vorbereitet werden. Im einzelnen ist bei der analytischen Beleuchtung des Erfahrungskreises überall der Zusammenhang zwischen Mittel und Zweck, Ursache und Wirkung zu zeigen, wobei die Aufmerksamkeit auf das Verhältnis der Bedingung und Abhängigkeit zu richten ist, welche mit jeder veränderten Ursache auch ein verändertes Resultat hervorruft (Spekulation). Das Ästhetische erscheint erst in der verweilenden Betrachtung, indem das Schöne herausgehoben wird aus der Menge des ästhetisch Unbedeutenden. Aber nicht nur in den Künsten, sondern auch im Leben, im Umgang, im Anstand, im Ausdruck zeige man auf das Schickliche und verlange es insoweit von den Kindern, als

sie es selbst durch ihren Geschmack hervorzubringen wissen (Geschmack). Wirkliches Verstehen fremder Gefühle setzt das Verstehen der eigenen voraus. Daher bleibt bei der Zerlegung und Vertiefung der einzelnen Empfindungen der Teilnahme, die der Umgang bereitet, die Hauptaufgabe: die Gesinnungen auf natürliche Regungen zurückführen, die ein jeder in sich selbst möglicherweise antreffen, und mit denen er sympathisieren kann. (Teilnahme am Menschen.) Betrachtungen über die Gesellschaftsverhältnisse weisen auf die Notwendigkeit, daſs Menschen sich in einander schicken und gegenseitig helfen. In diesem Zusammenhange sind gesellschaftliche Sub- und Koordination zu besprechen, damit dem Knaben die allgemeine Ordnung wert und teuer und künftiger Aufopferung wert, dem Jünglinge namentlich der Gedanke der Vaterlandsliebe und Vaterlandsverteidigung als selbstverständliche Pflicht erscheine. Aber auch darauf ist hinzuweisen, daſs der Staat nur durch die Kraft bestehen kann, welche der brave Mann zu seinem Posten mitbringen, durch die Schranken, in welche jeder öffentliche Beamte sich fügen muſs. (Gesellschaftliche Teilnahme.) Endlich läſst der Unterricht auf die Abhängigkeit, Schwäche und Grenzen der Menschen hinschauen und verweist jeden Übermut auf die falsche und gefährliche Einbildung von Stärke. Von allem Denken, Begehren, Besorgen soll der menschliche Geist in der Religion zur Ruhe kommen, und für das Hohe der Feier sei ihm die Gemeinschaft mit vielen, die Kirche, willkommen. Phantasterei und Mysticismus sind dabei als tief unter der Würde des Gegenstandes zu verschmähen. Für den eigentlichen synthetischen Unterricht wird vorausgesetzt, daſs der bloſs darstellende und der analytische überall an den passenden Orten zu Hilfe komme. Während der bloſs darstellende Unterricht so zu beschreiben hat, daſs der Zögling das Beschriebene mit erlebt, muſs der analytische die Massen, die sich in den Köpfen der Kinder anhäufen, zerlegen und die Aufmerksamkeit in das Kleinere und Kleinste successiv vertiefen, um Klarheit und Lauterkeit in alle Vorstellungen zu bringen. Aber er ist dabei gebunden und beschränkt durch die Beschränkungen dessen, was Erfahrung und Umgang samt den daran geknüpften Beschreibungen hatten geben können. Der synthetische Unterricht kann es allein übernehmen, das ganze Gedankengebäude aufzuführen, welches die Erziehung verlangt. Er muſs die Elemente geben und ihre Verbindung veranstalten. Veranstalten, nicht vollziehen;

denn das letztere ist endlos, und der gebildete Mann arbeitet noch unaufhörlich an seinem Gedankengebäude. Die allgemeinste Art der Synthesis, vorzugsweise im empirischen Fache, ist die kombinatorische, die am meisten vorkommt und am frühesten geübt werden mufs (Deklinieren, Konjugieren, arithmetische Operationen, syntaktische Sprachübungen, Skelett der Geschichte u. s. w.). Eng verbunden mit den kombinatorischen Begriffen sind die Zahlbegriffe. Die eigentlich spekulative Synthesis beruht auf den Beziehungen und setzt eine Vertiefung in spekulative Probleme voraus; dieses Gebiet ist für die Erziehung nicht überall unbedenklich. Am meisten empfiehlt sich das Durchdenken mathematischer Begriffe und physikalischer, chemischer, mathematischer Probleme, aber auch solcher, die Freiheit, Sittlichkeit, Glückseligkeit, Recht und Staat betreffen, dagegen nur mit grofser Diskretion und möglichst spät erst solcher der Religion. Auf dem Gebiete des Geschmackes steht die Theorie zu wenig fest; es kann sich also hier nur darum handeln, die Schönheitsverhältnisse, wo sie sich mit Sicherheit nachweisen lassen, wie in der Musik, klar zu machen, und für die ästhetische Stimmung zu sorgen. Bei dem Unterrichte, der die Teilnahme synthetisch bilden soll, hat der Erzieher dafür zu sorgen, dafs die Empfänglichkeit für die allgemeine philosophische Wahrheit und ihre Modifikationen nach anderen und anderen Zuständen der Menschheit in Zeiten und Räumen miteinander fortgehen mögen. Darum chronologisches Aufsteigen von den alten zu den neueren, das sich von selbst seitwärts ausbreitet und die allmählichen Divergenzen der Individualitäten bei erweiterter, verpflanzter, nachgeahmter Kultur dem Gemüte nahe bringt. Aus den Darstellungen der Poesie und Geschichte mufs die gesellige Fügsamkeit und Unfügsamkeit der Menschen hervorleuchten, zugleich auch das Drängen der Not, wodurch auch widerstreitende Kräfte besänftigt und zusammengehalten werden. Der Unterricht mufs dabei die Forderungen der Fügsamkeit auf den Zögling selbst zurückwenden und ihm das Unfügsame der Räsonniersucht zeigen. Weitere Aufgabe ist eine Zeichnung der Gesellschaft, gleichsam eine Landkarte für alle ihre Plätze und Wege zusammenzustellen, damit der Jüngling erst den Beruf kennen lernt, bevor er selbst einen wählt. Die religiöse Synthesis endlich hat den Begriff von Gott zu erzeugen. Sie beginnt mit der Erweiterung des Familienbegriffs, „von den Eltern entnehme man idealisierend die Eigen-

schaften der Gottheit". Der Jüngling darf sich in Meinungen versuchen, aber er mufs einsehen, dafs er den Göttern der Alten und ihren Schicksalen nicht angehören kann. Sein Charakter mufs ihn vor dem Wunsche behüten, keine Religion zu haben, und sein Geschmack mufs rein genug sein, um die Disharmonie unerträglich zu finden, welche aus einer Welt ohne sittliche Ordnung und aus einer reellen Natur ohne reelle Gottheit unvermeidlich und unaufhörlich hervorgeht. Das Resultat dieses Unterrichts soll Ausfüllung des Gemüts sein.

Das Jugendalter teilt sich in verschiedene Abschnitte mit verschiedenen Bedürfnissen: 1) In den ersten drei Jahren geht die Körperpflege allem voran. Das Kind mufs beständig die Überlegenheit und seine eigene Hilflosigkeit empfinden. Darauf gründet sich der notwendige Gehorsam. Den Affekten mufs Zeit gelassen werden, sich abzukühlen. Sorge für die Sprachbildung mufs von vornherein falsche Gewöhnungen hindern. 2) Vom vierten bis achten Jahre zieht die äufsere Hilfe sich zurück, die Regierung gewinnt an Festigkeit und Strenge. Doch soll dem Kinde soviel Freiheit bleiben, als die Umstände erlauben. Die Hauptsache ist die Verhütung übler Gewohnheiten. Zur nötigen Strenge mufs Güte und Freundlichkeit kommen. Die Neigung zum Fragen mufs stete Ermunterung finden, weil in den Fragen ein ursprüngliches Interesse liegt. Die ersten Anfänge des synthetischen Unterrichts (Lesen, Schreiben, Rechnen, Anfänge des Kombinierens und Anschauungsübungen) gehören in die späteren Jahre dieser Periode. 3) Das Knabenalter. Der Knabe sucht sich von dem Erwachsenen loszumachen. Der letztere mufs ihn nun zurückhalten, sich ihm anschliefsen, ihm die Zeit einteilen, die Einbildungen seiner Zuversicht mäfsigen. Der Unterricht knüpft noch an die Anschauungen, hat aber dafür zu sorgen, dafs sich der Gedankenkreis nicht vorzeitig abschliefse. Jetzt sind die Ideen des Rechts und der Billigkeit zu befestigen; von seiten der Erziehung ist nun Aufklärung der Begriffe und überdies noch Regierung und Zucht nötig, aber auch ein Unterricht, welcher ähnliche Verhältnisse in der Ferne zeigt und ohne Parteilichkeit zu betrachten giebt. Dieser Unterricht mufs sich an Geschichte und Poesie wenden; auch die Idee des Wohlwollens kann hierbei, namentlich mit Hilfe religiöser Bildung, geweckt werden. Geschichte, Rechnen, Poesie und Naturlehre sind hier die Hauptgegenstände des Unterrichts. In den untersten Rang kommen

die fremden Sprachen. Dem Knaben mufs viele freie Zeit bleiben, über deren Verwendung Eltern und Vormünder bestimmen; ohne diese kommt die Entwickelung des Mutes, der Entschlossenheit, Gewandtheit, Eigentümlichkeit, Körperbildung und geistigen Produktion meist zu kurz. 4) Das Jünglingsalter. Was der Unterricht wirken kann, beruht jetzt darauf, dafs der Jüngling selbst einen Wert aufs Behalten und Fortlernen lege. Die Nachsicht hört auf, welche man mit dem Kinde und Knaben hatte. Geht er seiner Bequemlichkeit nach, so ist die Erziehung am Ende, und man kann sie nur mit solchen Lehren und Vorstellungen beschliefsen, welche auf den Fall, dafs künftige Erfahrungen etwa daran erinnern möchten, berechnet sind. Hat dagegen der Jüngling ein Ziel im Auge, so bestimmen die Lebensziele, die er sucht, und die Motive, die ihn treiben, was man noch für ihn thun könne. Die Pflicht gebietet ihm, die strengen Forderungen der Sittlichkeit unverhüllt vorzuhalten.

Didaktik der einzelnen Unterrichtsfächer. Da der Unterricht Umgang und Erfahrung ergänzen soll, so teilt er sich in zwei Richtungen, die sprachlich-historische und die naturwissenschaftlich-mathematische. Zur ersteren Gruppe gehören: die Sprachen und die Geschichte, zur anderen Mathematik und Naturwissenschaften; Geographie bildet die Brücke zwischen beiden. Im einzelnen hat H. folgende Ansichten niedergelegt: 1) Religionsunterricht. Religiöses Interesse mufs früh und tief begründet werden. Eine überall waltende Liebe, Fürsorge und Aufsicht bildet den ersten Begriff des höchsten Wesens, der nur allmählich sich erweitert und erhöht. Dem Kinde sei die Familie das Symbol der Weltordnung; von den Eltern entnehme man, idealisierend, die Eigenschaften der Gottheit. Damit die Religionslehren nicht isoliert stehen, mufs der historische Unterricht mit dem Religionsunterricht zusammenwirken; aber auch die gegenwärtigen Zeugnisse der Natur in ihrer Zweckmäfsigkeit mufs der Unterricht benützen. Sein Ende oder wenigstens seinen Gipfel bezeichnet die Konfirmation. 2) Geschichte interessiert empirisch durch blofse Mannigfaltigkeit und Abwechslung, spekulativ durch Nachweisung des Notwendigen im Zusammenhange der Begebenheiten, Dichtern und Künstlern ist sie eine Fundgrube ästhetischer Verhältnisse; aber wichtiger sind das sympathetische Interesse, welches die Leiden und Freuden der historischen Personen erwecken, und das gesellschaftliche, welches die Schicksale ganzer

Nationen und Staaten einflöfsen; endlich wird das religiöse Interesse geweckt. Wenn die Geschichte nicht die Lehrerin der Menschheit ist, tragen die Geschichtslehrer einen grofsen Teil der Schuld. Der Unterricht mufs warme Teilnahme an Personen und Begebenheiten zeigen und erwecken. Weitläufigkeit im Vortrage ist schädlich; oft fehlt auch die Fähigkeit, gut zu erzählen; dann müssen Ruhepunkte eintreten, weil sonst der Wechsel von Vertiefung und Besinnung nicht erreicht wird und die Reihenbildung mifslingt, indem das Nachfolgende durch das Vorhergehende eine Hemmung erleidet. Im Ausdrucke mufs eine Gewalt liegen, Seiten- und Rückblicke zu veranlassen, ohne die Richtung zu verlieren. 3) Mathematik. Der Wert des mathematischen Unterrichts hängt hauptsächlich davon ab, wie tief er in das Ganze des Kreises der Gedanken und Kenntnisse eingreife. Dazu mufs die Selbstthätigkeit der Schüler in Anspruch genommen werden. Sinnliche Vorstellungen in gehöriger Stärke machen die erste Grundlage eines Unterrichtes aus, dessen guter Erfolg abhängig ist von der Art, wie der Zögling die Vorstellungen des Räumlichen innerlich bildet. 4) Naturkunde. Die Natur studiert man am besten in der Natur, wenn nur zu Hause die Aufmerksamkeit geschärft, geübt, gerichtet war. Die Physik mufs lange zuvor, ehe sie vorgetragen wird, durch mancherlei, was die Aufmerksamkeit reizt, von ferne angemeldet werden. Ferner müssen sich die Schüler in genauen Beschreibungen üben, welche, wo es thunlich ist, durchs Anschauen wirklicher Gegenstände berichtigt werden. Flüchtigkeit beim Anschauen mufs streng gerügt werden; sonst sind Sammlungen und Experimente unnütz; auch darf man mit dem Vorzeigen nicht zu freigebig sein. 5) Die Geographie ist eine associierende Wissenschaft und soll die Verbindung unter mancherlei Kenntnissen herstellen, die nicht vereinzelt bleiben dürfen. (Naturwissenschaften, Sprachen und Geschichte.) Von dem Schulorte aus erfolgt die Orientierung, die sinnliche Anschauung darf nie übersprungen werden, wenn sie von selbst die Anknüpfungspunkte bietet. Auch hier kommt auf lebendige Erzählung und Beschreibung des Lehrers sehr viel an. 6) Die Muttersprache soll auch gelesen und geschrieben werden; da der sie betrachtende ohne genauere Kenntnis in Verlegenheit geraten würde, so ist am Gelesenen und Geschriebenen zuerst analytisch nachzuweisen, wie es seinen Sinn verlieren oder ändern würde, wenn teils ein-

zelne Worte mit andern vertauscht, teils die Zeichen der Flexion unrichtig gewählt wären. Falsche Gewöhnungen sind von Anfang an sorgfältig zu verhüten. Nie fordere man vom Schüler, was er noch nicht kann! Keine Exercitien ohne gehörigen Vorrat, keine Syntax ohne Wortkenntnis und Übung im Lesen; keine Bearbeitung allgemeiner Sätze ohne Kenntnis des einzelnen! Im späteren Knaben- und Jünglingsalter werden die deutschen Lehrstunden benützt, verschiedene Formen der Poesie und Redekunst in den besten Mustern darzubieten und schriftliche Aufsätze anfertigen zu lassen. Man darf aber den Individuen dabei keinen fremdartigen Geschmack aufdrängen. Am besten sind schriftliche Übungen, wenn ihnen ein bestimmter und reicher Gedankenvorrat zu Grunde liegt, der eine Bearbeitung in verschiedenen Formen zuläfst. Die Korrektur richtet sich nur auf die Form der Darstellung; die Berichtigung der Meinungen kann bei anderen Gelegenheiten erfolgen.

Besonders interessant sind Herbarts Ansichten über den altsprachlichen Unterricht[1]), wenn man bedenkt, dafs er mitten in dem Enthusiasmus des Neuhumanismus sie gebildet und vorgebracht hat, von dem er selbst erfafst war. Die Erlernung fremder Sprachen kann nach seiner Meinung nur durch die Notwendigkeit, sie zu verstehen, gerechtfertigt werden. Und es ist eine lästige Notwendigkeit, welche die Entwicklung auf das Empfindlichste stört. Dabei leugnet er den Wert des Unterrichtes in den Sprachen und speciell in den alten nicht. „Wenn erst in den Bürgerschulen der erziehende Unterricht ohne alte Sprachen getrieben wird, dann werden auch die Gymnasien ihrerseits Freiheit gewinnen, durch die That zu zeigen, dafs bei nicht überfüllten Klassen, bei schon einigermafsen ausgewählten Schülern, bei richtiger Methode, es sehr wohl und selbst auf glänzende und doch für Schüler und Lehrer keineswegs peinliche Weise geschehen kann, den Unterricht in alten Sprachen, stets in die Geschichte verwebt, zum erziehenden zu machen und ihm dabei den strengen Charakter des gründlich-gelehrten, der ihm unzweifelhaft zukommt, zu lassen.“ Die Verbindung mit der klassischen Vorzeit wird in wirksamer Weise herbeigeführt durch die Erlernung der alten Sprachen. Aber fruchtbar kann der

---

[1]) H. Merian-Genast, D. alt. Sprach. in d. Pädag. H.s. Neue Jahrbb. f. Philol. u. Pädag. 142, 231—266; 305—318; 353; 401.

Unterricht nur werden, wenn nach pädagogischen Grundsätzen verfahren wird. Nur der Schriften wegen lernt man die alten Sprachen. Dies ist jedoch gegenwärtig nicht der Fall; namentlich besteht noch in den Gymnasien das alte Erbübel, der Schlendrian des Lateinlernens und namentlich des Lateinschreibens. „Nur eiserne Naturen können dabei bestehen; Anfang, Mittel und Ende dieses Lateinlernens ist eine Quälerei um geringen Lohn.“ Das Lateinschreiben beginnt zu früh; um seinetwillen wird verfrühtes Grammatiktreiben notwendig, auch hat die römische Litteratur keine für das Knabenalter geeigneten Schriftsteller. Eine solche bietet nur die Odysee; darum muſs der Unterricht mit dem Griechischen und mit Homer beginnen. Aber diese Forderung wird nicht aus humanistischer Begeisterung, wie von Fichte, Passow, Joh. Schulze u. anderen, gestellt, wie es in jener Zeit oft geschah, sondern lediglich aus pädagogischen Rücksichten. Die Odyssee erscheint nach Sprache und Inhalt als das für das Knabenalter von 8—12 Jahren geeignetste Buch; das spätere Alter wendet sich von der Sage ab. Von dem Eindruck, welchen diese Lektüre auf das kindliche Gemüt machen soll, heiſst es: „Schon das Verhältnis der Fabel zur Wahrheit und der Roheit zur Bildung muſs dem Knaben allenthalben hervorspringen, wenn er jenes Bild vergleicht mit dem Kreise, in dem er lebt. Und der doppelte Gegensatz teils zwischen den Menschen des Dichters und den Seinen, die er liebt und ehrt, teils vollends zwischen jenen Göttern und der Vorsehung, die er sich denkt nach dem Bilde der Eltern, und die er anbetet nach ihrem Beispiele; dieser Gegensatz thut bei einem rein gehaltenen jugendlichen Gemüte gerade die umgekehrte Wirkung, wie bei denen, welche vor der Langweile gedehnter Religionsvorträge Schutz suchen bei Phantasieen, mit denen sie dreist spielen dürfen, und Ersatz in Kunstübungen, worin sie ihre eigene Meisterschaft zu bewundern hoffen. Auch über die übrige griechische Litteratur denkt er nicht zu hoch: „Wenn man Homer, Plato, Xenophon u. s. w. in späteren Jahren liest, so ist dies ein Herabsteigen, kein Emporklimmen.“ Er hält die griechischen Philosophen und namentlich Plato für sehr geeignet, junge Leute zum Nachdenken anzuregen und im Denken zu üben. Aber man darf die Zeit nicht versäumen: „schon im späteren Knabenalter kann nach ein paar Dialogen die Republik gelesen werden“; für junge Männer genügt sie nicht mehr; später hat er Krito und Apologie

der II., die Republik (BB 1. 2. 4. 8. ff.) der I. zugewiesen. Daneben empfiehlt er Herodot (sofort im Anschlufs an Homer), Xenophon, Plutarch und Sophokles. Die Erlernung der Elemente der griechischen Sprache erfolgt, wie Herbart in seinem pädagogischen Seminare durchgeführt hat, am Homer, nicht aus der Grammatik. Das Lesen beginnt, nachdem die ersten Elemente der Deklination und Konjugation gelernt sind. Der Lehrer übersetzt vor, Wörter werden gelernt und schon bekannte Formen analysiert. Über den Erfolg läfst sich kaum ein Urteil fällen, da das Seminar unter ungünstigen Verhältnissen arbeitete; praktische Nachfolge hat der Vorgang aus teilweise anderen Gründen [1]) nur bei Ahrens in Hannover gefunden, der den fremdsprachlichen Unterricht zwar nicht mit dem Griechischen, wohl aber den griechischen Unterricht mit Homer begann.

H. machte auch den Versuch, an dem in Königsberg 1810 eingerichteten pädagogischen Seminare seine Ideen über den Unterricht praktisch zu verwirklichen [2]). Nach dem ursprünglichen Entwurfe sollte eine beträchtliche Anzahl schon gebildeter Erzieher mit der Führung von Knaben und Jünglingen verschiedener Beschaffenheit beschäftigt sein, und eben erst mit theoretisch-pädagogischen Studien beschäftigte junge Männer sollten ihnen zusehen und sich praktisch von ihnen belehren lassen. Der Erzieher — vorläufig einer — sollte in einen Familienkreis eintreten, nach Art eines Hauslehrers, jedoch zu seiner gröfseren Unabhängigkeit einen Gehalt vom Staate empfangen, mit dem Lehrer der Pädagogik in steter Verbindung stehen und von ihm Weisungen und Ratschläge erhalten. Er sollte jährlich eine theoretische Abhandlung abfassen. Aber dieser häusliche Erziehungskreis wurde nicht praktisch, und an Stelle des einen Erziehers traten vier Studenten, die eine kleine Anzahl von Kindern, jeder vier Stunden wöchentlich, unterrichteten unter H.s Leitung. Allmählich sollte daraus ein Pädagogium entstehen, das den mittleren Gymnasialklassen entsprechen und nur zwanzig Schüler — faktisch waren es höchstens dreizehn — aufnehmen sollte. Doch wurde die Einrichtung nicht lebensfähig und überlebte nicht H.s Thätigkeit in Königsberg. Im Jahre 1823 war der Unterricht

---

[1]) Eckstein, Latein. u. griech. Unterricht. Leipzig 1887. S. 371.

[2]) Moller-Weifs a. a. O. S. 407 f. — Meine Schrift: Pädag. Seminarien Leipzig 1890 S. 52 ff. 67 ff.

folgendermafsen gestaltet. Mit den acht- bis zehnjährigen wurde das Griechische mit Homer begonnen, an Herodot und Xenophon fortgesetzt; die Elemente der Grammatik wurden unter Anleitung des Lehrers aus der Lektüre abgeleitet. An die Xenophonlektüre schlofs sich der lateinische Unterricht mit Eutrop und Vergils Äneis an. Daran reihten sich historische Vorträge aus der alten Geschichte nach dem Muster eines alten Historikers, wie Livius, ferner ebene und sphärische Anschauungsübungen; zurückgebliebene Schüler sollten durch analytische Gespräche über bekannte Gegenstände geweckt werden. Mit dreizehn Jahren wurde lateinische Syntax am Cäsar gelernt, und zwar in einem halben bis dreiviertel Jahre; Exercitien wurden dabei nicht geschrieben; dieselben traten erst ein, wenn der Schüler die Syntax beendet hatte; vorbereitet wurden sie durch das Erlernen ganzer Kapitel aus Cicero und Cäsar. Mit den Schreibübungen trat komparative Syntax der griechischen und lateinischen Sprache ein. Dann wurde Ilias übersetzt und an Plato de republ. und Cicero offic. lib. I ein System der Moral begründet. Der mathematische Unterricht, den H. selbst mit ungewöhnlichem Erfolge erteilte, ging durch Geometrie, Trigonometrie und Algebra bis zu den Logarithmen mit Hilfe der Integral- und Differentialrechnung; dann folgten mit gröfserem Zeitaufwande die Lehre von den Kegelschnitten, die Elemente der Astronomie und schliefslich einige Probleme aus der Statik und Mechanik. H. begnügte sich mit gelegentlichen Winken an die Seminaristen, mit denen er wöchentlich eine Konferenz abhielt. In einzelnen Fällen wurden überraschende Erfolge erzielt, doch fehlt es an zuverlässigen Beobachtungen selbst darüber. Die Familienerziehung wurde in der Weise ersetzt, dafs die Anstalt eine Art Erziehungsinstitut wurde und H. die Zöglinge in sein Haus aufnahm. Auch hier fehlen über die erreichten Erfolge zuverlässige Nachrichten.

Wohl zeigt die Herbartsche Psychologie grofse Schwächen[1]); namentlich ihre Auffassung, dafs die Seele keine Anlagen habe,

---

[1]) Aufser den von Rein a. a. O. S. 39 aufgeführten Kritiken der H.schen Psychologie: Dittes, Kritik d. Herbartschen Pädag. Pädagogium 7. — G. Fröhlich, Die wissenschaftl. Pädag. Herbart-Ziller-Stoys. Wien 1885. — W. Ostermann, Die hauptsächlichsten Irrtümer der Herbartschen Psychologie und ihre pädagogischen Konsequenzen. Oldenburg 1887. — M. Nath, Die Psychologie Herm. Lotzes in ihrem Verhältnis zu Herbart. Progr. Brandenburg a. d. H. 1887.

ist nach den Thatsachen der Erfahrung und den Beobachtungen über Vererbung seelischer Eigenschaften gar nicht mehr aufrecht zu erhalten. Auch der mechanische Verlauf der Vorstellungen und vor allem seine Fassung in mathematische Formeln ist verfehlt, da es sich hier um lauter unmeſsbare Gröſsen handelt. Das von H. angenommene Verhältnis von Vorstellungen, Gefühlen und Willenshandlungen läſst sich nicht durchführen. Ebenso läſst sich die Trennung der Erziehung in Zucht und Regierung nur gezwungen und mit Verkennung des thatsächlichen Verhältnisses beider Thätigkeiten aufrecht erhalten; sie ist aus der Ansicht H.s entsprungen, daſs die Seele gar keine Anlagen, also auch keine sittlichen besitze. Auch wird der Unterricht in seiner Wirksamkeit für die sittliche Charakterbildung überschätzt, den ebenso wirksamen Faktoren der Anlage, der Erziehung überhaupt und den eigenen Erlebnissen nicht die ihnen zukommende Bedeutung zuerkannt. Ferner kann die Charakterbildung nicht die ausschlieſsliche Aufgabe der Erziehung sein. Endlich kommt die leibliche Ausbildung viel zu kurz. Aber die Hauptlehren für den Unterricht — die wissenschaftlich begründete Methode für jede Unterrichtseinheit nach den formalen Stufen, die freilich längst geübt worden sind, die innige Verbindung und gründliche Durcharbeitung des Lehrstoffes, die hohen Anforderungen an den lehrenden Erzieher, die Bedeutung der Vorstellungen und ihrer Verbindung für das psychische Leben, die Beseitigung der verschiedenen, äuſserlich getrennten Seelenvermögen, die Konzentration und die Gliederung des Unterrichts, die Erweckung des Interesses, und zwar eines vielseitigen und doch konzentrierten Interesses, — behalten doch ihren Wert, wenn auch hier die fortschreitende Wissenschaft manches anders aufzufassen lehrt. Auf dieser psychologischen Grundlage die Erziehung aufgebaut und den Unterricht in den Dienst der Erziehung gestellt, letzterem ein konsequent verfolgtes ethisches Ziel gesteckt zu haben, bleibt Herbarts Verdienst. Seine Psychologie ist selbständig und in trefflicher Weise fortgebildet worden von F. E. Beneke, der auch eine an Anregungen wertvolle, freilich sehr häufig gegen H. polemische Erziehungs- und Unterrichtslehre verfaſst hat[1]).

---

[1]) F. E. Beneke, Erziehungs- u. Unterrichtslehre, 4. Aufl. von Dreſsler. Berlin 1876. — Hummel, Die Unterrichtslehre B.s im Vergl. zur pädag. Didaktik Herbarts. Diss. 1886.

Im einzelnen hat H. für den höheren Unterricht eine Durchführung seiner Ideen nicht gegeben, da ihm eigentlicher Schulunterricht aus eigener Übung fremd blieb, und auch seine Schüler und Anhänger Brzoska, Ziller, Stoy, Waitz, Willmann u. a. haben in dieser Richtung für die Praxis wenig gethan. Mehr ist durch Rein u. a. für die Didaktik der Volksschule geschehen [1]). Die Herbartsche Theorie hat durch Herm. Kern für die höheren Schulen eine verständliche und selbständige, von Übertreibungen sich fernhaltende Darstellung erhalten [2]). Im wesentlichen an Herbart anschliefsend, im einzelnen aber vielfach von ihm abweichend, und überall selbständig denkend, hat O. Willmann [3]) die Bildungsaufgabe und die Mittel zu ihrer Lösung festzustellen versucht. Erst in neuester Zeit unternahm O. Frick in Verbindung mit einer gröfseren Zahl von Schulmännern einen allmählichen Ausbau der Didaktik im Herbartschen Sinne auch für die höheren Schulen durchzuführen [4]). Im allgemeinen ist auch bei der gerechten Beurteilung H.s festzuhalten, dafs er viele richtige und brauchbare Anregungen und Förderungen der Erziehungsfragen gegeben, aber damit doch noch lange nicht einen Abschlufs herbeigeführt hat. Nur eine vorsichtige Weiterführung seiner Pädagogik wird zu verhindern imstande sein, dafs Stagnation, d. h. Tod des wissenschaftlichen Lebens auf dem Erziehungsgebiete eintritt. [5])

Wenn Herbart die Pädagogik in erster Linie auf die ihm eigentümliche Psychologie begründete und durch die Ethik ihr Endziel bestimmen liefs, so gleicht ihm **Friedrich Schleiermacher** [6]) insofern, als auch er die Pädagogik aufs engste mit der Ethik

---

[1]) Für die Beurteilung der Herbartianer ist instruktiv: E. v. Sallwürk, Handel u. Wandel der pädagogischen Schule Herbarts. Langensalza 1885.

[2]) H. Kern, Grundr. der Pädagogik, 4. Aufl. Berlin 1887.

[3]) Didaktik.

[4]) Vgl. dessen Referat für die 4. sächs. Direktoren-Konf., S. 82 ff., und die Lehrproben u. Lehrgänge, herausg. von Frick u. Richter (jetzt von Meier), von denen bis jetzt 25 Hefte erschienen sind.

[5]) v. Sallwürk, Herbarts Lehrjahre. In Samml. pädag. Vortr. v. Meyer-Markau. Bielefeld 1888 S. 23 f.

[6]) W. Dilthey, Leben Schleiermachers, Berlin 1873. — Das pädagog. Hauptwerk Schl.s ist die Erziehungslehre, aus seinem handschriftl. Nachlasse u. nachgeschriebenen Vorlesungen herausg. v. C. Platz. (In Beyers bibl. pädag. Klassiker, Langensalza 1876). — G. Baur in Schmids Encykl. 7², 1—55. — Keferstein, Schleiermacher als Pädagog. Jena 1889.

als eine aus ihr abgeleitete angewandte Wissenschaft verband. Indem sie zu entwickeln hat, wie die Sittengesetze und festen Sittenformen der Jugend anzugewöhnen sind, entnimmt sie diese Bestimmungen der Ethik. Aber die Ethik findet Naturgewordenes vor (Familie, Volk), darum findet sie sich auf die Beziehung zur Naturkunde hingewiesen, und deshalb bilden auch für die Pädagogik die physischen Voraussetzungen den Ausgangspunkt. So kann es auch eine allgemeingiltige Pädagogik, d. h. „eine solche für alle Zeiten und Räume“ nicht geben. Vielmehr „mufs die Erziehung so eingerichtet werden, dafs beides in möglichster Zusammenstimmung sei, dafs die Jugend tüchtig werde, einzutreten für das, was sie vorfindet, aber auch tüchtig, in die sich darbietenden Verbesserungen mit Kraft einzugehen.“ Letzteres Ergebnis wird herbeigeführt durch die erziehende Einwirkung der älteren Generation auf die jüngere, und die Pädagogik ist die Theorie der Erziehung im engeren Sinne als einer ihrer Grundsätze und ihres Zweckes bewufsten absichtlichen Einwirkung der älteren Generation auf die jüngere. Die Erziehung verfolgt ein doppeltes Ziel, nämlich einerseits die Darstellung einer persönlichen Eigentümlichkeit des Einzelnen und anderseits die Ausbildung des Einzelnen in der Ähnlichkeit mit dem gröfseren sittlichen Ganzen, dem er angehört. Das Leben des Ganzen entfaltet sich in dem Staate, in der Kirche, in dem allgemeinen freien geselligen Verkehr und im Erkennen und Wissen. Die Erziehung ist vollendet, wenn die Selbstthätigkeit des Einzelnen sich vollkommen entwickelt hat und man ihm selbst die Sorge überlassen kann, alles, was seinem Wirken vorteilhaft ist, durch die eigene Willenskraft auf bewufste Weise zu unterstützen. Dabei darf man die Ungleichheit der Stellung im öffentlichen Leben nicht übersehen, sondern man mufs voraussetzen, dafs die Ungleichheit eine natürliche Grundlage habe und nicht auf Willkür und äufseren zufälligen Umständen beruhe. Die Erziehung soll in Bezug auf die zu Erziehenden der inneren Kraft, die in ihnen sich entwickelt, zu Hilfe kommen, aber in Beziehung auf das, was infolge dieser Entwicklung bewirkt wird, die äufseren Verhältnisse gewähren lassen, so jedoch, dafs diese, insofern sie charakteristisch sind als Zeichen der angestammten Ungleichheit, behandelt werden als das, was allmählich verschwinden soll. Die Erziehung mufs zusammengesetzt sein aus positiven Thätigkeiten, d. h. Mitwirkungen und Unterstützungen dessen, was von innen

heraus und von aufsen her gewirkt wird; aber auch aus Gegenwirkungen gegen das Hemmende. Letztere sind besonders erforderlich bei der Ausbildung des Menschen für die vier grofsen Lebensgemeinschaften; ihre Thätigkeit hängt ab von der gröfseren oder geringeren sittlichen Ausgestaltung derselben. Die pädagogische Theorie hat die Aufgabe, die gegenwirkende und die unterstützende Thätigkeit festzustellen und ihr gegenseitiges Verhältnis nachzuweisen; die richtige Anwendung ihrer Ergebnisse hängt von der Persönlichkeit des Erziehers ab; darum ist auch die Erziehung eine Kunst. Häusliche und öffentliche Erziehung müssen nebeneinander wirken; in der Periode physischer Entwicklung ist die erstere allein am Platze; sobald das geistige Leben sich entwickelt, wird die Unterstützung des Staates erforderlich. Die Erziehung kann zwar für beide Geschlechter nicht völlig dieselbe sein, aber sie mufs so eingerichtet sein, dafs sie nicht entgegenwirke, wenn die Verhältnisse es so mit sich bringen, dafs die zur Zeit zwischen den beiden Geschlechtern bestehende Ungleichheit vermindert werde.

Die Gegenwirkung der Erziehung gegen ihr feindliche Einflüsse äufsert sich in den Formen des Behütens und des Gewährenlassens; die zweite fördert wirksamer die Selbständigkeit. Doch müssen beide in der Regel verbunden werden. Im grofsen und ganzen empfiehlt sich die erstere Form mehr für die weibliche, die letztere mehr für die männliche Erziehung. Die pädagogische Gegenwirkung richtet sich entweder gegen die Unvollkommenheit des Willens (Gesinnung, einzelne Willensakte) oder gegen die Unvollkommenheit der Handlung (Fertigkeiten). Die Gegenwirkung, welche sich gegen die Entstehung falscher Fertigkeiten (Gewohnheiten) richtet, ist Zucht; sie wirkt durch Gewöhnung und Entwöhnung und ist allein pädagogisch berechtigt. Dagegen ist die willkürliche Gegenwirkung gegen ein Vergehen durch Erregung von Schmerz, durch Entziehung der Ehre oder durch Beschränkung der freien Thätigkeit, d. h. die Strafe, eigentlich nicht zulässig, und sie müfste insbesondere in der häuslichen Erziehung entbehrlich sein, für welche die den Eltern gegebene physische Gewalt (Befehlen) und die Liebe ausreichen sollten. Dagegen ist sie in der öffentlichen Erziehung ein notwendiges Übel, weil der Zögling bei seinem Eintritt in ein Gemeinwesen Neigungen mitbringt, die sich mit dieser Form des Lebens nicht vertragen. Aber auch die öffentliche Erziehung mufs das ganze

Strafverfahren nur als eine abnehmende Gröfse betrachten. Dies wird der Fall sein, wenn man mit dem in der Strafe enthaltenen sinnlichen Faktor stets einen sittlichen, mit der Gegenwirkung die Unterstützung verbindet; dies geschieht aber dadurch, dafs die Strafe stets der Ausdruck des sittlichen Unwillens des Strafenden ist. Das materielle Element erhält auf diese Weise bei den beiden Arten von Strafen, welche allein pädagogisch zu rechtfertigen sind, den auf körperlichen Schmerz und auf Beschämung gerichteten — Beschränkung der freien Thätigkeit stiftet mehr Schaden als Vorteil — einen symbolischen Charakter. Das beleidigte Rechtsgefühl, welches wohl zu unterscheiden ist von dem persönlich leidenschaftlichen Zustande des Erziehers, giebt den Strafen ihren eigentlichen Charakter, abzuzielen auf die Hemmung der Wiederholung des Verbotenen. Denn durch es werden die beiden Momente hervorgehoben, auf welchen die Wirksamkeit der Strafe beruht: die Sicherheit der Erinnerung an die Strafen bei jedem Antrieb zu einer Handlung und die Stärke des Eindrucks, der den Reiz des Verbotenen besiegen mufs.

Die unterstützende Thätigkeit geht davon aus, dafs der Gegenstand der Erziehung ein einzelnes Lebendiges ist, welches in engem Zusammenhange mit einem homogenen Leben steht, woraus von selbst Einwirkungen auf ihn entspringen. Die Erziehung sucht absichtliche Einwirkungen hervorzurufen, mufs aber dabei zwei Extreme meiden, pedantische Erziehung, welche alles unter bestimmte Regeln fassen möchte, und laxe Erziehung, welche alles den sich von selbst ergebenden Einwirkungen überläfst. In der richtigen Erziehung mufs die bestimmte Regel namentlich auf dem Gebiete der Fertigkeiten und die freiere Einwirkung insbesondere auf dem der Gesinnung zu ihrem Rechte gelangen. Auf dem letzteren Gebiete hat die Erziehung die aus dem gemeinsamen Leben von selbst und sporadisch sich ergebenden und unbewufst aufgenommenen Einwirkungen durch Streben nach Vollständigkeit, Zusammenhang und klarem Bewufstsein zu ergänzen; auf dem ersteren erwächst der Erziehung die Aufgabe, gegenüber dem, was durch freie Wechselwirkung entsteht, feste Stetigkeit des Fortschrittes in die Thätigkeit des Zöglings zu bringen. Die gröfsere Kunst kann sich auf dem ersteren Gebiete zeigen, wo die Regel, auf jeden Moment auch in Bezug auf die inneren Bewegungen im Gemüte des Zöglings zu achten, doch noch nicht die Methode und noch weniger die Kraft giebt, der

Regel zu folgen. Von den gröfseren Lebensgemeinschaften, welche Anteil an der Erziehung haben, hat es die kirchliche Gemeinschaft lediglich mit der Gesinnung zu thun, wobei sie sich auf die Unterstützung der Familien verlassen können mufs. Es geschieht hauptsächlich durch die Sorge für Erhaltung und Entwicklung des geschichtlichen Bewufstseins von der Entwicklung der Kirche bei den Pfarrern und durch näheren Anteil an dem religiösen Unterrichte der Jugend. Die bürgerliche Gesellschaft mufs auf unmittelbare Weise auf die Erziehung einwirken, wo es an einem öffentlichen Leben fehlt, das ein lautes Zeugnis ablegt, wie es um die Gesinnung und den Bildungszustand unter einem Volke steht. Die Art, wie der Staat sich um die Erziehung kümmert und wie ihm das Erziehungswesen angehört, kann man als ein zartes und feines Barometer ansehen für seinen eigenen Zustand, sowohl in Beziehung auf das Verhältnis der Regierung zum Volk und für die Festigkeit und Gleichheit im Gange der Regierung, als auch für die Stärke des Gemeingeistes. Während das Interesse des Staates auf Förderung des nationalen und patriotischen Elementes geht, repräsentiert der über die Schranken der Nationalität hinausgehende freie gesellige Verkehr das kosmopolitische Element. Der freien Wissenschaft endlich fällt die Aufgabe zu, die Differenzen, welche zwischen dem Staat und der von dem Staat beeinflufsten Kirche und zwischen den Familien, sowie zwischen Staat und Kirche selbst entstehen, durch Förderung der richtigen Erkenntnis zu schlichten.

Die unterstützende Thätigkeit findet auf dem Gebiete der Fertigkeit vor den Gegensatz zwischen Empfänglichkeit und Selbstthätigkeit. Die Fertigkeit der Empfänglichkeit des Menschen für die Eindrücke der Aufsenwelt, die Eindrücke von seinem eigenen Zustande mit einbegriffen, findet ihr Ziel in der Weltanschauung eines jeden, worin die Gesamtheit aller jener Eindrücke zu einem vollständigen Ganzen des Bewufstseins sich ausbildet. Dagegen dominiert die Selbstthätigkeit in dem Anteil eines jeden an der fortgehenden Weltbildung durch den menschlichen Geist. Die Erziehung ist nicht imstande, als schliefsliches Ergebnis ihrer unterstützenden Einwirkung, wenn sie die Zöglinge an das gemeinsame Leben abliefert, eine völlige Gleichheit der einzelnen in Bezug auf die Entwicklung ihrer Fertigkeit hervorzubringen, sondern in den einen wird die Rezeptivität als vorherrschend erscheinen, indem sie die empfangenen Eindrücke in

dem Innern ihres Geistes zu einem zusammenstimmenden Weltbilde zu gestalten suchen, und in den andern die Selbstthätigkeit (Spontaneität), indem sie durch die Kraft ihres Willens selbst gestaltend auf die Außsenwelt einzuwirken trachten. Beschränkter sind die Mittel der Erziehung, wenn es sich um Unterstützung der Gesinnung handelt; denn es giebt keine andere unmittelbare Einwirkung auf dieselbe als Billigung und Mifsbilligung. „Und was die Erziehung bei Anwendung dieses Mittels zur natürlichen Einwirkung des Lebens hinzufügen will, ist dieses, dafs dem Zöglinge bei allen Manifestationen des Willens das Bewufstsein zur Klarheit komme. Die persönliche Autorität ist auf diesem Gebiete die erste Bedingung aller pädagogischen Thätigkeit;" sie mufs in gröfstmöglicher Kraft auftreten. Am Endpunkte der Erziehung mufs an ihre Stelle treten das Gemeingefühl, d. h. Gefühl und Urteil des Zöglings müssen mit dem Gesamtgefühl und Gesamturteil übereinstimmen. Das Verhältnis beider ist ein umgekehrtes, d. h. „im Anfang ist die Autorität alles und das Gemeingefühl Null, am Ende ist das Gemeingefühl alles und die Autorität Null. Somit ist der Verlauf der Erziehung ein allmähliches Abnehmen der Autorität und ein allmähliches Zunehmen des Gemeingefühls. Für die Pflege des letzteren reicht die Erziehung in der Familie nicht aus; sondern zu diesem Zwecke mufs ein gemeinsames Leben der Jugend organisiert werden, wie es die öffentliche Schule bietet. Trotz der gemeinsamen Erziehung aber wird, ähnlich wie im Gebiete der Fertigkeit, auch im Gebiete der Gesinnung eine Ungleichheit der Einzelnen bleiben und sich in der Art offenbaren, wie sie an dem Leben der verschiedenen wesentlichen Gemeinschaften teilnehmen. Alle diese Ungleichheiten hat die Erziehung gelten zu lassen, und sie hat nur dafür zu sorgen, dafs auch die Ungleichheit in der Entwicklung der Gesinnung nie rein als Werk der Erzieher, als das Produkt ihrer Willkür erscheine, sondern ihren Grund habe in der Freiheit derer, die erzogen werden, und dafs sie gewisse Abschnitte festsetze, wo die Einzelnen, die bis auf einen gewissen Punkt auf gleiche Weise erzogen wurden, nach Mafsgabe der nun entwickelten Richtung ihrer Gesinnung auseinander gehen können.

Das gesamte Gebiet der Erziehung umfafst drei Perioden. In der ersten erfolgt die Erziehung ausschliefslich in der Familie. Bei der Erziehung des sprachlosen Kindes überwiegt die phy-

sische Seite; doch giebt sich die Spontaneität in den willkürlichen Bewegungen und in der Gewöhnung an Anmut und Reinlichkeit, die Rezeptivität in der Ausbildung der Sinne kund. Hauptregel ist, dafs in dieser Zeit sich die Liebe entwickle zwischen dem Kinde und den übrigen Gliedern der Familie, deren Centrum die Mutter ist mit ihrer Liebe und der daraus hervorgehenden Thätigkeit. Man darf das Kind nicht zum Unwillen reizen, nicht Schreck und Furcht in ihm erregen, weil dadurch der Grund zur Feigherzigkeit gelegt wird. Auch mit dem Behüten darf man nicht zu weit gehen, sondern mufs der Freiheit den möglichsten Spielraum lassen. Mit der Sprache fängt das Bewufstsein an sich zu entwickeln; in dieser Zeit mufs das Kind Ordnung und Gehorsam lernen, wobei die Entwicklung der eigenen Willensthätigkeit das Wichtigste ist. In der zweiten Periode, dem eigentlichen Knabenalter, tritt der Zögling aus dem Elternhause in die gröfsere Gemeinschaft der Schule. Die Bildung könnte für alle Kinder dieselbe sein; thatsächlich äufsert aber schon in dieser Periode die Rücksicht auf den künftigen Beruf ihren Einflufs und führt eine Trennung herbei; dieselbe ist ungefährlich, wenn nur die Erziehung dafür sorgt, dafs dem Zögling der rechtzeitige Übergang in einen andern Berufskreis erleichtert werde, sobald seine bestimmt sich aussprechende eigentümliche Anlage und Neigung dieses verlangt. Den Bedürfnissen der verschiedenen menschlichen Berufsarten entsprechen die Volksschule, die (niedere und höhere) Bürgerschule und das Gymnasium. Für die Bürgerschule verwirft Schleiermacher die alten Sprachen, während er den neueren Sprachen, der Mathematik und den Naturwissenschaften eine breite Stelle anweist. Für das Gymnasium hält er die alten Sprachen als Hauptgrundlage fest, aber nicht wegen ihrer sog. formal bildenden Kraft, die man ihnen erst nachträglich untergelegt habe, sondern weil sie das historische Fundament unserer Bildung sind, ohne dessen gründliche Kenntnis die künftigen Leiter des Gemeinwesens unmöglich für die Förderung desselben zweckentsprechend wirken können. Seine Ausführungen über den Mangel an pädagogischer Bildung bei den Lehrern höherer Schulen, über die Unterrichtsmethode an den Gymnasien, Erweckung und Ausbildung der religiösen und vaterländischen Gesinnung, über Disziplin, über Prüfungen, speziell die Reifeprüfungen, gelten auch heute noch zum grofsen Teile. In der dritten Periode bereitet sich der Zög-

ling auf seinen bestimmten Lebensberuf vor; sie liegt also schon aufserhalb des Gebietes der eigentlichen Erziehung.

Die religiöse Bildung sieht Schleiermacher nicht als Sache der Schule an, sondern die Entwicklung der religiösen Gesinnung ist nur in der Familie möglich, während der eigentliche Religionsunterricht der Kirche zusteht. Für die Familie hat er seine drei Predigten über die christliche Kinderzucht[1]) gehalten.

Zahlreiche Fragen auf dem Gebiete des höheren Unterrichtswesens harren noch ihrer Lösung. Von der Schule des Mittelalters ist die dominierende Stellung des Lateins unserer Zeit überliefert. Aber gänzlich geändert ist die Aufgabe, welche dasselbe heute zu lösen hat; es kann sich nicht mehr um ein selbständiges Fortführen der römischen Litteratur handeln, wie es die Humanistenzeit dachte, ebensowenig um den Besitz einer allgemeinen Verkehrssprache, wie noch das 18. Jahrhundert zum Teil sie in dem Lateinischen erblickte. Aus dieser Zeit sind die sogenannten Stilübungen, Aufsätze und das Lateinsprechen geblieben. Wenn man heute dieselben noch festhalten will, so kann dies nur in der Auffassung geschehen, dafs sie im Dienste der Lektüre stehen[2]); die Entscheidung der Frage, inwieweit sie wirklich letztere fördern, wird über ihre Fortführung und ihren Umfang bestimmen. Denn das Argument der Verstandesbildung kann nicht in so erheblichem Mafse in Betracht kommen, als dies gewöhnlich geschieht; dieselbe sprachlich-logische Bildung liefse sich an der griechischen, sie läfst sich an der logisch unendlich fein durchgebildeten französischen Sprache erwerben; von der Muttersprache gar nicht zu reden. Denn wenn letztere auch des Vorteils entbehrt, den der Vergleich mit einer fremden Sprache bietet, so reicht sie doch für die sogenannte formale Bildung durchaus aus. Legt man den Nachdruck auf die Lektüre, so mufs das Griechische auf den oberen Stufen, wo erst das Verständnis beginnt, mindestens dem Lateinischen gleichgestellt werden. Zu dieser Gestaltung drängt auch die Entwicklung der letzten 100 Jahre unserer Litteratur und Kunst. Ungelöst sind auch die Fragen über den Bildungswert und die Ausdehnung des Unterrichts in Mathematik und Naturwissenschaften. Bei

---

[1]) Platz, Schleiermachers pädag. Schriften S. 591 ff.

[2]) Vgl. die preufs. Lehrpläne v. 1882. Erläut. zu Gymnasien 3 c.

dem grofsen Aufschwung, den diese Wissenschaften in unserem Jahrhundert nehmen, liegt eine Verwechslung ihres Wertes für das praktische und wissenschaftliche Leben und für den vorbildenden Unterricht nahe: Häufung von Einzelkenntnissen bedeutet nicht geistige Bildung, welche im Dienste der sittlichen Idee stehen soll. Dringend notwendig erscheint eine Beschränkung des Buch-Lernens und -Wissens zu Gunsten unmittelbarer Auffassung; die Gedächtnisarbeit mufs in gröfserem Umfange der Selbstthätigkeit weichen. Wären erst diese Fragen klargestellt, liefse sich vielleicht eher eine Verschmelzung des Gymnasiums und des Realgymnasiums herbeiführen, dessen einstige Vertretung der modernen Bildung jetzt durchaus im Prinzipe an die Oberrealschulen übergegangen ist. Auf dem inneren Gebiete ist es namentlich die Durchführung eines konzentrierenden und dadurch erziehlich-wirkenden Unterrichts, welche dringend der Inangriffnahme bedarf. Sie wird nicht möglich sein ohne eine tüchtige psychologische Grundlage, die nur in Verbindung mit der Physiologie zu gewinnen sein wird. Die Aufgaben auf sittlichem Gebiete werden durch die Arbeiten der Ethik und der Sociologie richtig zu bestimmen sein, die Verbindung vor allem des Religionsunterrichtes mit dem gesamten Schulunterrichte mufs in einer Zeit als wichtigste Aufgabe erscheinen, in der nur eine tiefe religiöse Überzeugung Festigkeit in grofsen Kämpfen verleihen kann. Diese Aufgaben werden freilich nicht gelöst werden ohne eine Verbesserung der praktischen Ausbildung der Lehrer, zu der das vorige Jahrhundert kräftige Anläufe gemacht hat, während das gegenwärtige erst in neuester Zeit sich wieder dieser Aufgabe bewufst geworden ist[1]). Vielfach greifen auch die in der Regel weit dissentierenden Ansichten über die Art, wie man die Gesundheit in den Schulen schützen solle, in die Schulpolitik ein; die sich differenzierende medizinische Wissenschaft entdeckt in dem Mafse, als sie sich in Spezialdisziplinen auflöst, immer neue Schäden, freilich häufig ohne über deren Entstehung, Verhütung und Bekämpfung befriedigende Belehrung erteilen zu

[1]) Die Grofsh. hess. Verordn. f. d. pädag. Sem. in Giefsen v. 1876 u. 1889; die preufs. Denkschrift u. „Grundzüge und Ordnung für die prakt. Ausbildung der Lehrer h. Schulen“ in Frick u. Meier Lehrpr. u. Lehrg. H. 23; die Ordnung der prakt. Ausbildung d. Kandidaten f. d. Lehramt an h. Schulen v. 15. März 1889. Über das Nähere s. meine Schrift: Pädag. Seminarien f. d. h. Lehramt. Leipzig, O. R. Reisland, 1890.

können[1]). Vermutlich würde eine harmonischere Ausbildung an Körper und Geist die meisten Übelstände beseitigen, die auf diesem Gebiete allmählich gefunden werden. So harren noch wichtige Aufgaben ihrer Lösung; nur wenn alle an der Erziehung mitwirkenden Faktoren sich ernsthaft an derselben beteiligen, läfst sich erwarten, dafs sie in einer dem nationalen Leben entsprechenden Weise gefunden werden wird.

§ 31. Die pädagogische Praxis.

Man kann nicht behaupten, dafs durch diese pädagogischen Theoretiker ein umgestaltender Einflufs auf die höheren Schulen geübt worden wäre; dazu fehlte ihren Arbeiten zu sehr die Berührung mit der praktischen Thätigkeit. Auf der anderen Seite läfst sich doch auch nicht bestreiten, dafs die Unterrichtspraxis durch sie manchfach beleuchtet und in andere Bahnen gelenkt worden ist. Am intensivsten geschah dies durch Vermittlung der Volksschule. Diese hat vor den höheren Schulen den Vorzug, dafs sie es mit verhältnismäfsig einfachem Stoffe zu thun hat; die Folge ist, dafs sich die ganze Kraft, welche in den Seminarien feste Mittelpunkte findet, auf die Kunst der Behandlung zu werfen vermag. Hier wurde die Theorie Pestalozzis, Herbarts und in geringerem Mafse auch Schleiermachers in die Praxis umgesetzt, und von ihr haben die höheren Schulen eine nicht zu unterschätzende Förderung ihrer Unterrichtsthätigkeit erfahren. Doch hat es auch letzteren selbst nicht an Männern gefehlt, welche von sehr verschiedenem theoretischen Standpunkte aus die Praxis zu fördern und teilweise umzugestalten suchten. Von den Versuchen der Herbartianer ist bereits oben (S. 369) die Rede gewesen. Aus den bayerischen und württembergischen Schulverhältnissen heraus sind die Gymnasialpädagogiken von **K. L. Roth**[2]), **C. F. v. Nägelsbach**[3]) und **C. Hirzel**[4]) entstanden; die ersten beiden sind streng konservativ und suchen im grofsen und ganzen den Standpunkt des süddeutschen Gymnasiums der Reformationszeit zu wahren. Hirzel steht entschieden auf modernem Standpunkte und erkennt die Ansprüche der neueren

---

[1]) Mein Handbuch der Pädagogik § 4.

[2]) K. L. Roth, Gymnasialpäd. 2. Aufl. Stuttgart 1874.

[3]) C. F. v. Nägelsbach, Gymnasialpädagogik. 3. Aufl. v. Autenrieth. Erlangen 1879.

[4]) C. Hirzel, Vorlesungen über Gymnasialpäd. Tübingen 1876.

Zeit auf ausgedehntere Betreibung der neueren Sprachen, der Mathematik und Naturwissenschaften an, wie er auch den sociologischen Gesichtspunkten des 19. Jahrhunderts Rechnung trägt. Die pädagogische Theorie wird in allen drei Werken eklektisch und nur nebenbei behandelt, ja es müſste eine schwierige Aufgabe sein, sie aus den betreffenden Schriften im einzelnen oder im ganzen festzustellen. Diesem Standpunkte schlieſst sich in der scheinbaren und für viele Leser nicht unbedenklichen Geringschätzung der Theorie **O. Jäger**[1]) an, der auch unverkennbar unter dem Einflusse der württembergischen Schultradition steht, wenngleich er selbst der pädagogischen Theorie, die in selbständigem Nachdenken verarbeitet ist, das beste seines Buches verdankt. **Schrader**[2]) hat in seinem Buche eine philosophische Begründung vorangestellt und, indem er die beste Praxis der norddeutschen Schulen gewissermaſsen kodifizierte, versucht, diese durch jene zu begründen und zu erhellen. Er stellt sich auf den Standpunkt der bestehenden Schulverfassung und erkennt die moderne Bildung, wenn auch für das Gymnasium nicht gerne, innerhalb dieser Schranken an. Meine[3]) praktische Pädagogik sucht die bleibend wertvollen Errungenschaften der Herbartschen Pädagogik den höheren Schulen zuzuführen und ihre Praxis auf Ethik, Psychologie und Physiologie zu begründen. Sie hat es nicht verschmäht, bei der Volksschule zu lernen und sie hat die Vorzüge des Nordens und des Südens in Unterricht und Erziehung zu vereinigen versucht. Dabei vermeidet sie alle schulpolitische Konstruktion und stellt sich durchaus auf den Standpunkt des bestehenden Schulwesens, für das sie die modernen Bildungselemente als berechtigt und notwendig anerkennt[4]). Neben der geistigen sucht sie auch die körperliche Erziehung zu ihrem Rechte zu bringen.

Diese zusammenfassenden Werke beruhen meist auf den Ergebnissen zahlreicher Spezialuntersuchungen, welche ich in meiner „Prakt. Pädagogik“ gesammelt habe. Seit dem Jahre 1886 geben die Jahresberichte über das höhere Schulwesen von C. Rethwisch all-

---

[1]) Aus der Praxis. Ein pädag. Testament. 2. Aufl. Wiesbaden 1885.

[2]) Erziehungs- und Unterrichtslehre f. Gymn. u. Realsch. 5. Aufl. Berlin 1889.

[3]) H. Schiller, Prakt. Pädag. f. höh. Lehranstalten. 2. Aufl. Leipzig 1890.

[4]) Andere Schriften habe ich in m. Prakt. Pädag. S. 3 f. zusammengestellt.

jährlich eine bequeme Übersicht über die pädagogische Litteratur. Es ist selbstverständlich nicht möglich, die Verfasser der einzelnen Arbeiten hier anzuführen, sondern es mufs genügen, auf jene Zusammenstellungen zu verweisen, in denen alle hervorragenden Arbeiten besonders hervorgehoben sind. Hier soll nur der Versuch gemacht werden, kurz zusammenzufassen, in welchen Richtungen sich die Fortschritte der letzten fünf Jahrzehnte bewegt und voraussichtlich künftig zu bewegen haben.

Die durch Lorinsers Schrift (S. 323) auf die körperliche Entwicklung gelenkte Aufmerksamkeit der Schulbehörden brachte zunächst keine ausreichende Abhilfe. Aber mit der gewaltigen Weiterentwicklung der medizinischen Wissenschaft wuchs auch ihr Einflufs auf alle Gebiete des öffentlichen Lebens. Speziell auf dem des Schulwesens entwickelte sich die Schulgesundheitspflege, welche ihre Bestrebungen auf Licht und Luft, die Sitzverhältnisse, die Beschränkung der Hausarbeit[1]) und die Abwechslung von körperlicher und geistiger Thätigkeit richtete. An die Stelle der alten Klöster und Schulgebäude treten nun helle und gutgelüftete Räume; die Heizungs-, Lüftungs-, Reinigungs- und Schulbankfragen riefen eine eigne Litteratur[2]) hervor, und die Schulbehörden, voran die von Elsafs-Lothringen, beriefen ärztliche Beiräte, um die Forderungen zu vernehmen, welche diese von ihrem Standpunkte bezüglich der Schulen stellten. Das Mafs der Hausarbeit wurde gesetzlich geregelt, die Zahl der Schulstunden teilweise erniedrigt, die körperliche Erziehung neben den Turnstunden[3]) durch Pflege der Jugendspiele, Spaziergänge, des Schwimmens und Eislaufes kräftiger gefördert[4]). Insbesondere zum Schutze der Augen wurden manche zweckmäfsige Veranstaltungen getroffen. Die Bekämpfung ansteckender Krankheiten wurde energisch begonnen und in einigen Staaten sogar die ärztliche Überwachung der Schulen angeordnet[5]). Vieles bleibt noch zu thun, da auch hier, wie überall, die grofsen Kosten neuer Einrichtungen hinderlich werden. Namentlich aber unterstützt

---

[1]) M. Handb. d. prakt. Päd. S. 39 ff.
[2]) Zusammengestellt in m. Handb. d. prakt. Pädag. §§ 3 u. 4.
[3]) Ebend. § 60.
[4]) Ebend. § 4.
[5]) Ausführlich bei Eulenburg-Bach.

das Haus[1]) noch lange nicht die Bemühungen der Schule, die ohne diese Mitwirkung nicht den vollen Erfolg erlangen.

Es konnte nicht ausbleiben, dafs durch dieses ärztliche Eingreifen der Schulbetrieb selbst umgestaltet wurde. Der Schwerpunkt des Unterrichtes mufste in die Schule verlegt werden, und zwar in desto höherem Mafse, je unselbständiger der Schüler ist. Die Zeit für diesen Unterricht selbst wurde durch Einführung von Pausen[2]) nach den einzelnen Lehrstunden bisweilen um 50 Minuten — 1 Stunde täglich verkürzt. So wurde und wird eine Änderung der Methode unabweisbar. Bis jetzt hat man dieselbe mehr in äufseren Mitteln gesucht, namentlich in einer verständigeren Anordnung des sog. Stundenplans, welche die Verknüpfung der Unterrichtsgegenstände erleichtern, die Häufung den Geist des Schülers stark in Anspruch nehmender Lehrgegenstände vermeiden, die am stärksten anstrengenden Stunden an den Anfang oder nach den längsten Pausen verlegen, die Überbürdung durch häusliche und Schularbeiten fernhalten sollte[3]). Wirksamer wird die Abhilfe in einer inneren organischen Verteilung der einzelnen Lehrgegenstände zu suchen sein, wie Lessing und Herbart bereits erkannt hatten[4]). Unterstützend können dabei andere Mafsregeln mitwirken. So wird die herkömmliche sog. Präparation, die bei den heutigen Hilfsmitteln den Schüler nicht mehr geistig fördert, aber viel Zeit beansprucht, aufzugeben und durch andere die Selbstthätigkeit besser fördernde Übungen zu ersetzen sein[5]). Im Lateinischen und Griechischen haben häusliche Übersetzungsaufgaben heute keine Stelle mehr; die lateinischen, französischen und englischen Aufsätze müfsten als unpädagogische Verstiegenheiten aus den höheren Schulen entfernt werden; denn eine selbst beschränkte Produktion ist für die Schulzeit nur in der Muttersprache denkbar.

---

[1]) v. Hippel, D. Einfl. hygien. Mafsregeln auf d. Schulmyopie. Giefsen 1889. S. 58 ff.

[2]) M. Handb. d. prakt. Pädag. S. 35 f.

[3]) Meine Abhandl.: Entsprechen unsere Stundenpl. d. Anford. pädag. Psychol.? Lehrpr. u. Lehrg. v. Frick-Meier, Heft XIV. 32, u. m. Prakt. Pädag. S. 40 f.

[4]) Der erste durchgeführte Versuch einer solchen Verbindung liegt in meiner Schrift vor: die einheitliche Gestaltung u. Vereinfachung des Gymnasial-Unterrichts unter Voraussetzung der bestehenden Lehrverfassung. Halle 1890. Vgl. m. Handb. d. prakt. Päd. § 19.

[5]) M. Abhandl. „Die Überbürdungsfrage u. die Schule“, Zeitschr. f. Gymn.-Wes. XXXIX, 32 ff.

Auch die Zusammenlegung des Unterrichts auf den Vormittag[1]), für den sich neuerdings auch die Ärzte aussprechen, kann sich in diesem Zusammenhange hilfreich erweisen, da er einerseits namentlich für ältere Schüler eine zusammenhängende und ausgedehntere Selbstthätigkeit ermöglicht, andererseits aber den Verkehr von Eltern und Kindern ausgiebiger zu machen vermag; die Entscheidung über die Einführung desselben wird auch künftig wesentlich den Familien zu überlassen sein. Die durchgreifendste Hilfe gegen die Schulnot unsrer Zeit wird aber zu erwarten sein, wenn wir unsere höheren Lehranstalten endlich wieder ihrer Bestimmung zurückgeben, nur die Elemente der einzelnen Lehrgegenstände zu überliefern. Dies wird nicht geschehen können, ohne dafs wir das Fachlehrertum beseitigen[2]), welches einseitige und für die Erziehung wertlose Tendenzen verfolgt. Zunächst durch die neuere Entwicklung der klassischen Philologie hervorgerufen, hat es sich allmählich über alle Fächer ausgedehnt. Eine weitere Umgestaltung der Lehramtsprüfungen in der seit 1887 (S. 328) eingeschlagenen Richtung wird hiebei nur förderlich sein können. Die Hauptaufgabe hat aber vor wie nach die Pädagogik zu lösen. Sie wird in der Hauptsache darin zu suchen sein, die Schüler durch zweckmäfsige Gestaltung des Unterrichts und geschickte Wahl der Hausaufgaben zur Selbstthätigkeit zu erziehen, während in dem Fachunterrichte die Rezeptivität fast ausschliefslich herrscht.

Auch in der Methodik der einzelnen Lehrgegenstände sind nicht unwesentliche Fortschritte zu verzeichnen[3]). Doch darf man sich nicht verhehlen, dafs die theoretischen Errungenschaften von allgemeiner praktischer Durchführung noch recht weit entfernt sind. Der Religionsunterricht geriet durch die kirchlichen Streitigkeiten der letzten Jahrzehnte namentlich für die katholischen Schüler in mehrfach mifsliche Lage, und es konnte der Gedanke auftauchen, ihn aus der Zahl der obligatorischen Unterrichtsgegenstände zu entfernen. Wie verfehlt das wäre, zeigt die einfache Erwägung, dafs die Zahl der Familien, welche ihre Kinder höheren Schulen zuweisen, ohne einer bestimmten Reli-

---

[1]) M. Handb. d. prakt. Pädag. S. 34 f.

[2]) M. Handb. d. prakt. Pädag. S. 230 ff.

[3]) Für alle Einzelheiten mufs ich auf mein Handb. d. prakt. Pädag. 2. Aufl., Leipzig 1890 verweisen.

gion anzugehören, verschwindend klein ist[1]). Heikler ist die Schwierigkeit bei den meist paritätischen Anstalten, den Religionsunterricht auch durch die Person der Lehrer mit den übrigen Unterrichtsgegenständen in enge Verbindung zu setzen, und in Süddeutschland ist ihre Lösung beinahe völlig aufgegeben. In dem inneren Betriebe ist auf dem Gebiete der katholischen Kirche kaum etwas geändert worden; in dem evangelischen Religionsunterrichte sucht man den dogmatischen Formalismus zu bekämpfen und die Zersplitterung der verschiedenen Gebiete (Katechismus, biblische Geschichte, Kirchenlied) durch ihre innere Verbindung zu beseitigen, wobei die heilige Schrift selbst den Mittelpunkt der Unterrichtsthätigkeit bildet. Gegen den theologischen Charakter der oberen Stufe sind mehr wohlgemeinte als erfolgreiche Versuche der Abhilfe unternommen worden. Im Deutschen[2]) ist das Lesestück der Mittelpunkt der gesamten Unterrichtsthätigkeit geworden, und die Beschränkung auf die Kenntnis und das Verständnis einer kleinen Anzahl hervorragender Litteraturwerke hat wohl meist die dürren und unfruchtbaren Namensverzeichnisse der sog. Litteraturgeschichte verdrängt. Die Theorie der Schreibübungen ist durch geistvolle, erfahrungs- und gedankenreiche Arbeiten bedeutend gefördert worden, und mit Recht wird auch mehr und mehr die Privatlektüre in den Dienst der deutschen Sprache und Litteratur gestellt. Wünschenswert bleibt auf diesem Gebiete die Mitwirkung des Elternhauses, welches einst in wirksamerer Weise, als heute die Schule, die Bewunderung der Jugend für die grofsen Meister unserer Litteratur erweckte und pflegte. Am schlimmsten ist die Lage des altsprachlichen Unterrichtes[3]). Die Verwechslung mit der Heranbildung zur klassischen Philologie und deren Umwandlung aus einer historischen Kenntnis der hauptsächlichsten Kulturvölker in sprachliche Mikrologie haben den Grund gelegt zu einem formalistisch-grammatischen Betriebe, in dem die Schreibübungen eine ungebührliche Rolle spielen. Wiederholt wurde im Laufe dieser Darstellung darauf hingewiesen, dafs heute die Aufgabe dieser Unterrichtsgegenstände eine ganz andere ist als zur Zeit der Reformation, dafs aber diese Erkenntnis in dem Schulunterrichte noch nicht

---

[1]) M. Handb. d. prakt. Pädag. 12. 135 f. 275 ff.

[2]) Ebend. 292 ff.

[3]) Ebend. 389 ff.

überall durchgedrungen ist. Die deutschen Lehrpläne, zuletzt die preufsischen von 1882, stellen mit Recht den Lesestoff in den Mittelpunkt des Unterrichts; Grammatik und Schreibübungen müssen in seinem Dienste stehen. Die Unterrichtsthätigkeit mufs sich vorwiegend auf den Gedankenzusammenhang richten, auf die Einführung der Schüler in die Kenntnis des Altertums über*haupt* und auf die Stellung des Schriftwerkes in seiner Zeit und in seinem Volke. Alle diese Rücksichten führen aber an dem Gymnasium notwendig zu einer stärkeren Berücksichtigung der wirklich vorbildlichen griechischen Litteratur. Indem nun der Schüler die Gedanken grofser Menschen nachdenken lernt, lernt er selbst richtig und inhaltsvoll denken. Gegen früher ist die Lektüre umfangreicher geworden, und die Betonung des Inhaltes hat erheblich zugenommen. Auch die Schreibübungen dienen ihm, und wenn es auch noch nicht erreicht ist, dafs jeder Lehrer seine schriftlichen Arbeiten im Anschlufs an den Lesestoff selbst fertigt, so haben sich doch sogar die Übungsbücher bequemt, dem richtigen Verhältnisse Rechnung zu tragen. Hoffentlich ist die Zeit nicht mehr fern, wo diese Hilfsmittel der Bequemlichkeit gänzlich verschwinden und einer verständigeren Behandlung des altsprachlichen Unterrichtes Platz machen werden. Die Wahl der Schriftsteller mufs nach anderen Rücksichten erfolgen als bisher, wo wesentlich die Überlieferung entschied; die Verknüpfung mit dem übrigen Unterrichte darf hierfür allein mafsgebend sein, und auch die sprachliche Behandlung mufs dem gleichen Gesichtspunkte folgen[1]. Auch der Betrieb der neueren Sprachen[2] hatte mannigfache Wandlungen durchzumachen. Gegen den *Maître*betrieb, der bis in die 40er und 50er Jahre unseres Jahrhunderts in manchen Gegenden Deutschlands sich erhielt, lehnte sich das wissenschaftliche Gefühl auf. Da lag es am nächsten, den lateinischen Lehrgang auf das Französische zu übertragen. Diesem unnatürlichen Verfahren stellte sich eine Ansicht gegenüber, welche bei der Erlernung der lebenden Sprachen der Pflege des unbewufsten Sprachgefühls mehr Raum geben wollte und der steten Betonung des allgemein bildenden Gehaltes die Rücksicht auf das praktische Bedürfnis entgegensetzte.

---

[1]) Ich habe dies in meiner S. 381 A. 4 citierten Schrift durchzuführen versucht.

[2]) M. Handb. d. prakt. Pädag. S. 505 ff.

Von der neueren Sprachwissenschaft, welche an den Universitäten heranwuchs, wurde daneben die Forderung einer phonetischen Spracherlernung erhoben; nach richtiger Verbindung zwischen diesen verschiedenen Lehrweisen sucht noch immer der Unterricht. Von der Wahl der Lektüre gilt dasselbe wie bezüglich der alten Sprachen; auch hier mufs viel mehr den Bedürfnissen des gesamten Unterrichts Rechnung getragen werden. Grofse Schwierigkeiten bietet hier die Frage der Lehrerbildung; einigermafsen befriedigende Sprachkenntnis und Aussprache kann nur durch längeren Aufenthalt im Auslande gewonnen werden. Eine Anzahl von deutschen Regierungen hat dieser Thatsache durch Gründung von Stipendien zu entsprechen gesucht; in der Regel sind diese aber nicht für längere Dauer bemessen, und nicht selten wird der Aufenthalt nicht in der richtigen Weise ausgenützt. Eine wirksamere Kontrole könnte hier manches bessern. Auch in dem Geschichtsunterrichte[1]) hat das Spezialistentum sich entwickelt und gleichen Schaden gestiftet, wie überall. Der sinnlose Begriff der Universalgeschichte ist allerdings aus Lehrplänen und Lehrbüchern verschwunden, aber an seine Stelle ist eine Häufung von wertlosem Einzelwissen getreten, welches Zeit und Kraft der Schüler lohnenderen Aufgaben entzieht. Zwar steht in den Verordnungen, dafs der Unterricht bis zum Jahre 1871 fortgeführt werden müsse; entsprochen wird dieser Anordnung aber vielfach noch gar nicht oder in unzureichender Weise, weil es an pädagogischer Sichtung des Stoffes fehlt, welche nach dem Kriterium der Verwendbarkeit für die Willensbildung und des Zusammenhangs mit dem übrigen Lehrstoffe zu treffen ist. Wohl hat man da und dort ein Verzeichnis der zu wissenden Jahreszahlen und Thatsachen aufgestellt; aber trotzdem lastet der Gedächtnisstoff, welcher „nebenbei“ gelernt werden mufs, mit gleicher Schwere auf dem jugendlichen Gehirne. Zwischen akademischem Vortrage und schulmäfsigem Lehren wird allzu oft kein Unterschied gemacht, und die Selbstthätigkeit der Schüler tritt neben dem Vortrag des Lehrers und der Gedächtnisarbeit ungebührlich zurück. Die Lehrmittelindustrie schafft in Fülle Anschauungsmittel zur Belebung des Unterrichts; aber von einer methodischen Verwendung derselben ist allzu oft nichts zu entdecken. Die alte Geschichte, welche in dem altsprachlichen

---

[1]) Ebend. S. 535 ff.

Unterricht reiche Quellen besitzt, tritt gegen die neuere allzu sehr hervor und könnte ohne Schaden in den Sprachunterricht verwiesen werden; dagegen müfste den Verfassungs- und wirtschaftlichen Fragen mehr Raum gegeben und die neueste Geschichte bis auf die Gegenwart herabführt werden[1]). Die Geographie wird langsam in ihrer Bedeutung als verknüpfendes Lehrfach für die beiden Richtungen menschlichen Wissens, die sprachlich-historische und mathematisch-naturwissenschaftliche, erkannt. In der Methode[2]) selbst sind Anschauung und Zeichnen in ihrem Werte anerkannt, und eine Reihe vortrefflicher Schriften führt den jungen Lehrer in die richtige Behandlung des Unterrichts ein. Auch die Vertretung der Geographie an den Universitäten hat mehrfach vorteilhaft gewirkt; die Gefahr übertriebener Fachansprüche machte sich aber auch hier geltend. In Atlanten und Wandkarten wird Vortreffliches geleistet, und unzweifelhaft wird der Wert geographischer Bildung heute allgemeiner zugestanden als je. Die Mathematik[3]), an und für sich neuer methodischer Behandlung wenig zugänglich, hat sich bemüht, durch Ausscheidung wenig bildender Materien und durch Betonung der heuristisch-genetischen Methode, sowie reichlicher Übungen insbesondere im Gebiete der Geometrie die häufigen Anklagen, dafs nur einzelne Schüler zum Verständnis gelangten, zu widerlegen. In der That ist ein allgemeines Wissen im mathematischen Unterrichte jetzt verbreiteter, während die mathematische Schulung des Geistes noch recht oft vermifst wird. Der naturwissenschaftliche Unterricht[4]) erfreut sich selbst an den meisten Gymnasien einiger und an vielen Schulen befriedigender Pflege; an den Realanstalten bestand sogar eine Zeit lang die Gefahr der Übertreibung. Seit 1882 ist auch hierin eine verständige Beschränkung eingetreten, und die Schulen fangen allmählich an, sich wieder ihrer Aufgabe bewufst zu werden, ihren Zöglingen die Elemente des Wissens, nicht dieses selbst, ins Leben mitzugeben. Freilich fehlt insbesondere im natur-

---

[1]) Meine Abhandl. „Die neueste Gesch. im Unterr." Z. f. d. Gymn.-Wes. XLIII, 513, u. „Bedarf es eines neuen Unterr.-Gegenst., um d. Schülern h. Lehranst. d. Kenntnis d. staatl. Einrichtungen ihres Vaterlandes zu sichern? eb. XLII, 401.

[2]) M. Handb. d. prakt. Pädag. 579 ff.

[3]) Ebend. 599 ff.

[4]) Ebend. 621 ff.

beschreibenden Unterrichte zu befriedigender Gestaltung noch viel; er leidet noch immer unter einem Übermafs von Systematik. Aber auch hier ist die Methode dem Richtigen näher gekommen; nicht Botanik, nicht Zoologie etc. als solche sind zu lehren, sondern der Unterricht soll immer als letztes Ziel die Natur als Ganzes vor Augen haben. Am wenigsten entspricht der Zeichenunterricht seiner Aufgabe[1]). Zwar fehlt es nicht an guten und richtigen theoretischen Arbeiten; aber die Lehrer sind im allgemeinen sich ihrer pädagogischen Aufgabe zu wenig bewufst, und eine Verbindung mit dem übrigen Unterrichte tritt kaum ein. Doch läfst sich nicht verkennen, dafs mit dem Zeichnen nach Körpern eine Wendung zum Besseren eingetreten ist[2]). Hoffentlich wird es nicht mehr allzulange dauern, bis dieser so wichtige Zweig sinnlicher und geistiger Bildung zu befriedigender Ausgestaltung und zu ausreichender Stundenzahl im Lehrplane gelangt.

Neben der Lehrkunst gehören aber auch gewisse äufsere Bedingungen dazu, um Erfolge des Lehrens zu ermöglichen[3]). Besonders erschwerend wirken hierbei die grofsen Schülermassen. Zwar sind von der Gesetzgebung Maximalsätze festgestellt für die Schülerzahl, aber teils fehlen die Mittel, um hier durchgreifend zu helfen, teils eilt die beständige Zunahme den Abhilfemafsregeln voraus. Die halbjährigen Kurse sind im ganzen beseitigt, und der Gang des Unterrichtes ist dadurch ruhiger und gleichmäfsiger geworden. Aber die Ungeduld der Eltern, welche dem Grundsatze: Zeit ist Geld huldigt, sucht wenigstens in gröfseren Städten durch Wechselcoeten das Übel, ein Jahr zu verlieren, zu beschränken, nicht zum Vorteile der Schüler und der Schulen. Mit einem wirklich konzentrischen Unterrichte liefse sich dieser Zustand nicht vereinigen. Die Rangordnung, eine wenig zuverlässige Stachelung des Ehrgeizes, ist an vielen Orten aufgegeben, da sie sich bei richtigen Sitzverhältnissen der Schüler nie mehr sichtbar darzustellen vermag. Auch in der Reifeprüfung ist das alte mechanische Verfahren, das lediglich nach Durchschnittsberechnungen der

---

[1]) Ebend. 644 ff.

[2]) Vgl. Matthaei, D. Zeichenunt. an hum. Gymn. u. s. Verhältnis zu d. übr. Unterrichtsfächern, Pr. Gymn. Giefsen 1890.

[3]) Das Nähere in m. Handb. d. prakt. Pädag. S. 13 ff.

Noten die Reife bestimmte, meist verlassen und eine allseitige Erwägung der geistigen Reife an die Stelle getreten. Gerade aber auf diesem Gebiete mufs noch der Reiz zur Bevorzugung der Gedächtnisarbeit, welcher jetzt in bedenklicher Weise das Leben der obersten Klassen beherrscht, durch Änderungen, welche die erziehliche Seite mehr zu betonen haben, ersetzt werden. Die Schuldisziplin ist durch die Versuche, sie auf die Ethik zu begründen, erheblich beeinflufst worden. Die mechanische Strafweise der früheren Zeit, welche die Zuchtmittel von der Straf-Rechtspflege entlehnte und längere Freiheitsentziehung, körperliche Züchtigung, Strafarbeiten u. s. w. anwandte, ist heute wesentlich beschränkt, und schon giebt es Schulen, die kein Karzerlokal mehr haben. Körperliche Schädigung wird sogar gerichtlich verfolgt. An ihre Stelle sollte treten eine wirklich auf die Änderung des Willens berechnete Einwirkung, welche selbstverständlich genaue psychologische Kenntnis des jugendlichen Gemütes zur Voraussetzung haben mufs. Man wird es nicht wunderbar finden, dafs der grofse Umschwung, welcher auf diesem Gebiete eintreten mufste, mannichfach zu Verwirrung und Unklarheit geführt hat, ebenso wenig, dafs die richtige Unterrichts- und Erziehungsweise mehr in der Theorie als in der Wirklichkeit besteht; man braucht aber nicht die Hoffnung aufzugeben, dafs auch hier allmählich das richtige Verhältnis hergestellt werden wird[1]).

[1]) M. Handb. d. prakt. Pädag. §§ 10—17.

Register.

A.

B.

C.

D.

E.

S.

T.

U.

V.

W.

Z.

Pierer'sche Hofbuchdruckerei. Stephan Geibel & Co. in Altenburg.





